

Willgart, Claudia

„Vergleich der kognitiven Theorie nach Piaget und der Zusammenfassung von
Ergebnissen zur emotionalen Entwicklung bei Kindern im Alter von 3 – 6
Jahren und die Behandlung problematischer Entwicklung in Elterngesprächen
im Kindergarten“

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2010

Erstprüfer: Frau Prof. Dr. Funk

Zweitprüfer: Frau Prof. Dr. Damrow

Bibliographische Beschreibung

Willgart, Claudia: Vergleich der kognitiven Theorie nach Piaget und der Zusammenfassung von Ergebnissen zur emotionalen Entwicklung bei Kindern im Alter von 3 – 6 Jahren und die Behandlung problematischer Entwicklung in Elterngesprächen im Kindergarten. 52 S.

Roßwein, Hochschule Mittweida/Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit,
Bachelorarbeit, 2010

Kurzreferat

Die Bachelorarbeit befasst sich mit der kognitiven und emotionalen Entwicklung von Kindern im Kleinkind- und Vorschulalter. Anhand von Theorien ausgewählter Forscher werden diese Entwicklungsdimensionen näher erläutert.

Des Weiteren beinhaltet diese Arbeit Entwicklungsgespräche im Kindergarten und wie in diesen mit „problematischer“ Entwicklung des Kindes umgegangen wird. Um „problematische“ Entwicklung eingrenzen zu können, wurden sowohl die „Grenzsteine der Entwicklung“ als auch die Definition von „Normalentwicklung“ hinzugezogen.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei auf einer intensiven Literaturrecherche, in der die aktuelle Entwicklung von Elterngesprächen im Kindergarten, anhand des 12. Kinder- und Jugendberichts, berücksichtigt wird.

Inhaltsverzeichnis

0 Einleitung	5
1 Übersicht über Entwicklungsdimensionen im Kleinkind- und Vorschulalter.....	7
1.1 Kleinkindalter – „Riesenschritte“ in kognitiven und emotionalen Kompetenzen.....	7
Entwicklung der Informationsverarbeitung.....	7
Entwicklung von Sprache.....	8
Entwicklung von Wissen.....	8
Emotionale Entwicklung	9
Entwicklung des Selbst.....	10
Soziale Entwicklung.....	10
1.2 Kindergarten-/Vorschulalter – Erweiterung der sozialen Kompetenz in neuen Umfeldern.....	11
Erweiterung der Perspektive.....	11
Denken in naiven Theorien.....	11
Theory of Mind.....	12
Entwicklung von Fantasie und Spiel	12
Entwicklung sozialer Kompetenz.....	13
2 Vergleich von ausgewählten Ansätzen der kognitiven und emotionalen Entwicklung	14
2.1 Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget.....	14
Sicht auf das kindliche Wesen.....	15
Anlage und Umwelt – Auswirkung auf die Entwicklung.....	15
Kontinuierlicher/diskontinuierlicher Verlauf der Entwicklung.....	16
2.1.1 Entwicklungsstufen	17
2.1.1.1 Sensumotorische Phase.....	17
2.1.1.2 Prä – operationale Phase.....	18
Egozentrismus	18
Zentrierung auf wenige Aspekte	19
Zentrierung auf Zustände.....	20
2.1.1.3 Konkret – operationale Phase	21
2.1.1.4 Formal – operationale Phase	22
2.1.2 Kritik.....	23
2.2 Zusammenfassung von Ergebnissen zur emotionalen Entwicklung	24
2.2.1 Entwicklung von Emotionen in der Kindheit.....	25
2.2.2 Theorien über Wesen und Entstehung von Emotionen	25

2.2.3 Entstehung von Emotionen im Entwicklungsverlauf	26
Positive Emotionen.....	26
Negative Emotionen	27
Selbst-bewusste Emotionen.....	28
2.2.4 Regulierung von Emotionen.....	29
2.2.5 Individuelle Unterschiede bei Emotionen und ihrer Regulierung.....	31
2.2.6 Emotionale Entwicklung von Kindern in der Familie.....	33
Qualität Eltern-Kind-Beziehung.....	33
Elterliche Sozialisation der emotionalen Reaktionen von Kindern.....	34
2.2.7 Magische Phase und Trennungsängste	35
Magische Phase	36
Trennungsängste.....	37
3 Das Konzept der Elterngespräche im Kindergarten und Erarbeitung von Hintergrundwissen zur „problematischen Entwicklung“ von Mienert und Vorholz.....	38
3.1 Entwicklungsgespräche im Kindergarten.....	38
3.1.1 Entwicklungsgespräche in den Bildungsplänen der Länder.....	38
3.1.2 Gesprächsarten im Kindergartenalltag	39
3.1.3 Was ist ein Entwicklungsgespräch?	40
Ablauf von Entwicklungsgesprächen	40
Elemente des Entwicklungsgesprächs	41
Inhalte von Entwicklungsgesprächen	41
Zielvereinbarung und Nachbereitung des Gesprächs	42
3.2 Problematische Entwicklung	43
3.2.1 Entwicklung.....	43
3.2.2 Normale Entwicklung.....	43
Verständnis von „Normalentwicklung“ reflektieren	43
Normalentwicklung – was heißt das?	44
3.2.3 Grenzsteine der Entwicklung nach Michaelis	45
4 Zusammenhang von den Ansätzen der kognitiven und emotionalen Entwicklung mit dem Hintergrundwissen zu „problematischer“ Entwicklung in Entwicklungsgesprächen	47
5 Quellenverzeichnis	50
6 Selbstständigkeitserklärung	52

0 Einleitung

Aufgrund eines Praktikums in einer Kindertagesstätte und Nachwuchs in der Verwandtschaft habe ich das Thema „Vergleich der kognitiven Theorie nach Piaget und der Zusammenfassung von Ergebnissen zur emotionalen Entwicklung bei Kindern im Alter von 3 – 6 Jahren und die Behandlung problematischer Entwicklung in Elterngesprächen im Kindergarten“ gewählt. Des Weiteren möchte ich auch zukünftig mit Kindern im Kindergarten- und Vorschulalter arbeiten. Meine Überlegungen im Vorfeld gingen dahin, wie Entwicklungstheorien bei problematischer Entwicklung in Elterngesprächen helfen können. Der erste Gedanke dazu war, dass es keine Verbindung zwischen den beiden Themen gibt. Am Ende der Arbeit komme ich noch einmal darauf zurück.

Durch das vorangegangene Praktikum konnte ich die erarbeiteten Theorien in den Alltag umsetzen, was mir beim Verständnis sehr hilfreich war. Der Nachwuchs in der Verwandtschaft und die Entwicklungstheorien geben mir einen Einblick darüber, was Kinder alles können. Der Gegensatz dazu zeigte sich mir in der integrativen Kindertagesstätte, in der viele Kinder Verzögerungen in ihrer Entwicklung aufwiesen.

Auf das Thema der Behandlung von „problematischer“ Entwicklung in Elterngesprächen wurde ich ebenfalls durch das Praktikum im Kindergarten aufmerksam. Diese Kindertagesstätte hat den Zusatz „integrativ“, demzufolge waren viele Kinder in irgendeiner Form auffällig und hatten teilweise enorme „Entwicklungsrückstände“. Im Laufe des Praktikums kamen mir einige Tür- und Angelgespräche zu Ohren, die ich als nicht gelungen empfand. Sie waren zu kurz um den Inhalt den Eltern passend zu vermitteln und es wurde mit der Tür ins Haus gefallen, dementsprechend waren auch die Reaktionen von den Eltern. Des Weiteren hätten meiner Meinung nach Entwicklungsgespräche schon eher stattfinden müssen, sobald der Verdacht besteht, dass ein Kind eine Entwicklungsverzögerung hat, egal in welchem Bereich.

Eltern müssen ihrem Kind mit einem positiven Bild gegenüber treten, gleichzeitig ist es sicherlich nicht leicht nicht nur die Rückstände zu sehen. Ich hatte aber auch teilweise das Gefühl, dass die Eltern Entwicklungsverzögerungen bei ihrem Kind gar nicht wahrnehmen. Es werden zwar dauernd Vergleiche zu anderen Kindern angestellt und das Kind wird von anderen Eltern und Kindern komisch angesehen, wenn es sich nicht der Norm nach verhält, aber wie soll sich dem angenähert werden? Eltern werden zu oft mit diesen Problemen allein gelassen. Im Großen und Ganzen müssen die Eltern, zum Wohle des Kindes, darauf

aufmerksam gemacht werden. Viele sind dankbar für Hilfen und Tipps, wenn sie selbst nicht weiter wissen. Aber wie werden sie am besten darauf aufmerksam gemacht?

Heutzutage ist es üblich, dass Kinder mehr Zeit in einer Kindertagesstätte verbringen als mit den Eltern. Aus diesem Grund gebührt Elterngesprächen eine höhere Bedeutung, da die Erziehung in der Kindertagesstätte laut § 22 Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII unterstützend und ergänzend, stattfinden soll. Um das zu gewährleisten, müssen ErzieherInnen und Eltern, zum Wohle des Kindes, zusammenarbeiten, sich austauschen. Die Erfahrungen der Eltern sind für die Arbeit der Kindertageseinrichtungen enorm wichtig und nötig, daher sollten diese einbezogen werden.

Da die Entwicklung in den Altersklassen Kleinkind und Vorschulkind sehr unterschiedlich ist, habe ich im ersten Teil meiner Arbeit diese Alterstufen anhand von mehreren Entwicklungsdimensionen näher beleuchtet.

Der zweite Abschnitt beinhaltet den Vergleich von ausgewählten Ansätzen der kognitiven und emotionalen Entwicklung, von Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren. Um die kognitive Entwicklung zu veranschaulichen, habe ich die Theorie von Piaget gewählt, der diese in einem Stufenmodell darstellt. Zur emotionalen Entwicklung habe ich keine Theorie gewählt, sondern eine Zusammenfassung wie sich Emotionen in der Kindheit entwickeln, eine Zusammenstellung von Theorien über das Wesen und die Entstehung von Emotionen, einen Einblick in die Emotionsregulierung und welche individuellen Unterschiede eine Rolle bei den Emotionen und deren Regulierung spielen. Als Letztes zu diesem Punkt habe ich typische Merkmale in der emotionalen Entwicklung gewählt.

Der dritte Punkt beinhaltet die „problematische“ Entwicklung in Elterngesprächen. Zuerst habe ich das Entwicklungsgespräch und wie in diesem mit „problematischer“ Entwicklung umgegangen werden sollte, thematisiert. Im zweiten Teil dieses Punktes habe ich anhand von der Definition „normaler Entwicklung“ und „Grenzsteine der Entwicklung“ aufgeschlüsselt, wann von einer „problematischen“ Entwicklung die Rede ist.

Im letzten Punkt dieser Arbeit gehe ich der Frage nach was Entwicklungstheorien bei „problematischer“ Entwicklung in Entwicklungsgesprächen nützen. Dieses Kapitel stellt einen Zusammenhang zwischen den Ansätzen der kognitiven und emotionalen Entwicklung und der Definition von „problematischer“ Entwicklung dar.

1 Übersicht über Entwicklungsdimensionen im Kleinkind- und Vorschulalter

1.1 Kleinkindalter – „Riesenschritte“ in kognitiven und emotionalen Kompetenzen

Das Kleinkind, zwischen dem zweiten und Mitte des vierten Lebensjahres, verfügt schon über grundlegende kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen. Es ist in der Lage Wahrnehmung und Motorik aufeinander abzustimmen, die ersten symbolischen Repräsentationen sind möglich. Kleinkinder fangen an Sätze zu sprechen, ihre Emotionen zu regulieren und soziale Beziehungen außerhalb des primären Bezugssystems aufzubauen. Es findet eine rapide Weiterentwicklung der kognitiven und sozial emotionalen Fähigkeiten statt, die mit Errungenschaften und Beschränkungen verbunden sind (vgl. Jovanovic B., Schwarzer G. (2007); S. 153).

Entwicklung der Informationsverarbeitung

Im Kleinkindalter sind alle Sinneswahrnehmungen voll ausgereift. Sie sind aber noch nicht fähig beim Aufnehmen von Informationen nach einem Merkmal zu kategorisieren, sondern wechseln zwischen verschiedenen. Hierbei bevorzugen sie die auditiven vor den visuellen Merkmalen, diese Wahl hängt mit der eingeschränkten und uneffektiven Fähigkeit der andauernden Aufmerksamkeit zusammen.

Im Alter zwischen zwei und vier Jahren nimmt die Gedächtnisleistung zu. Den Kindern bekannte Objekte werden von ihnen wieder erkannt, ebenso können sie sich an den Ablauf vertrauter Ereignisse erinnern. Die ersten Skripte die Kinder entwickeln, enthalten noch sehr wenige Handlungen. Mit ansteigendem Alter werden diese Skripte komplexer und detaillierter.

Beim Vergleich von Zwei- und Vierjährigen ist zu erkennen, dass die älteren Kinder eine wesentlich bessere Wiedererkennens- und Reproduktionsleistung haben, als jüngere, da bei ihnen noch die Fähigkeiten (Stimuli enkodieren und aktivieren) fehlen, die Reproduktionsleistungen voraussetzen. Weiter ist bei drei- und vierjährigen Kindern zu beobachten, dass bei ihnen das unwillkürliche Gedächtnis eine größere Rolle einnimmt als das willkürliche. Sie zeigen noch kein Memorierverhalten, was heißt, dass sie Behaltensstrategien noch nicht erfolgreich umsetzen können. Im Kleinkindalter übersteigen also Gedächtnisaufgaben die Aufmerksamkeits- und Behaltensspanne.

Beim Problemlösen ist die Zentrierung auf einen Aspekt hinderlich, da mehrere Informationen, eines komplexen Problems, noch nicht richtig in Beziehung zueinander gesetzt werden können. Die Informationsverarbeitung bei Kleinkindern ist erst nur auf das Lösen einfacher Probleme ausgerichtet (vgl. Jovanovic B., Schwarzer G. (2007); S. 153 – 155).

Entwicklung von Sprache

Mit dem zweiten Lebensjahr ist die Wortschatzerweiterung enorm. Forscher schätzen, dass es fünf neue Wörter pro Tag sind. Zuerst erlernen Kinder Substantive, nach und nach kommen Verben, Adjektive, Präpositionen und Konjunktionen hinzu.

Bei einem Objekt gehen Kinder davon aus, dass es nur eine Bezeichnung hat, mit der Zeit lernen sie die Bezeichnungen für die Eigenschaften und Objektteile. Zunehmend kombinieren sie Wörter, erst Substantive und Verben/Adjektive, später erweiterte Wortkombinationen, wobei sie hierbei einer bestimmten Regel folgen. Im Alter von drei Jahren werden längere Sätze gebildet, mit vier Jahren werden Sätze eingebettet und Fragen als solche markiert.

Die Grammatikentwicklung geht Hand in Hand mit der semantischen Entwicklung, wodurch die Grammatik differenzierter wird. Durch die enorme Erweiterung des Wortschatzes haben Kleinkinder ein großes Bedürfnis zu kommunizieren und Gespräche zu führen. Sie sind in der Lage sich auf den Gegenüber einzustellen und wechseln sich mit ihm im Sprechen ab. Im Alter von zwei bis ungefähr vier ist noch keine Logik in einem solchen Gespräch, sie reden gewissermaßen aneinander vorbei. Mit dem Alter nehmen Gespräche zu und werden komplexer und länger (vgl. Jovanovic B., Schwarzer G. (2007); S. 155f.).

Entwicklung von Wissen

Das intuitive Wissen über Physik drückt das Wissen über die gegenständliche Welt aus. Durch Erfahrungen, eigene Handlungen und Wahrgenommenes entwickelt sich dieses Wissen weiter. Kleinkindern ist bewusst, dass Objekte, auch wenn sie nicht sichtbar sind, weiterhin existieren. Außerdem kennen sie die „inneren“ Eigenschaften eines Objektes. Bei den Kindern sind schon Konzepte über die physikalischen Vorgänge vorhanden, diese sind aber noch normativ falsch.

Eine besondere Veränderung zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr erfährt die Wahrnehmung und die Interpretation der sozialen Umwelt. Forscher führen dies auf einen

Zusammenhang mit dem Verständnis mentaler Zustände, welches sich stark verbessert und deren Auswirkungen auf das Verhalten, zurück.

Im dritten Lebensjahr differenziert sich auch das Verständnis von Wünschen. Dreijährige sind sich sehr wohl bewusst, dass das Erfüllen von Wünschen mit positiv emotionalen Konsequenzen verbunden ist und das Nichterfüllen mit negativ emotionalen Konsequenzen.

Biologisches Wissen ist bei Drei-/Vierjährigen insoweit vorhanden, dass sie verstehen das Pflanzen und Tiere wachsen und von selbst heilen. Kleinkinder können ebenso biologische Veränderungsprozesse adäquat, auf ihre Durchführung, einschätzen (vgl. Jovanovic B., Schwarzer G. (2007); S. 156 – 157).

Emotionale Entwicklung

Im Verlaufe des Kleinkindalters entwickeln sich komplexere Emotionen, wie Scham, Stolz oder Verlegenheit, die aus dem Vergleich des eigenen Handelns mit dem sozial erwünschtem Handeln resultieren, vorausgesetzt Werte und Normen sind internalisiert. Durch externe Standards wird das Verhalten reguliert, womit diese Emotionen eine soziale Funktion erfüllen, darüber hinaus fungieren sie auch verhaltensregulativ.

Im Alter von zwei bis fünf Jahren sind Kinder fähig ihre Emotionen selbst zu regulieren, dementsprechend können sie ihre emotionalen Reaktionen beeinflussen. Die primären Bezugspersonen spielen bei der Fähigkeit zur Selbstregulation eine wichtige Rolle, da diese dem Kind Regulationsstrategien vermitteln. Die bewusste Kontrolle von Emotionen beginnt ungefähr im Alter von drei/ vier Jahren.

Ebenfalls bildet sich in diesem Alter das reflektierte und differenzierte Konzept von Emotionen. Durch die Entwicklung von komplexeren Emotionen erweitert sich auch das Vokabular der Kinder. Dreijährige können sich schon vorstellen wie Emotionen entstehen und beziehen Ursachen und Konsequenzen dieser in ihre Erklärungen mit ein. Das Voranschreiten des Verständnisses über Emotionen wird durch die Quantität und Qualität der Gespräche mit den Eltern, über emotionales Erleben, vorangebracht (vgl. Jovanovic B., Schwarzer G. (2007); S. 157 – 160).

Entwicklung des Selbst

Am Ende des zweiten Lebensjahres entwickelt sich ein explizites Selbstkonzept, damit einher geht die Entwicklung eines neuen Selbstbewusstseins. Das Selbstkonzept von Kleinkindern ist aber noch in der Gegenwart verhaftet. Kinder ab vier Jahren können eine längerfristige Verbindung zwischen verschiedenen Erfahrungen herstellen. Ihnen ist es also möglich Erfahrungen, die zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt gemacht worden sind, miteinander zu verbinden.

Parallel entwickelt sich das, oben erwähnte, autobiografische Gedächtnis, welches eine spezielle Form des episodischen Gedächtnisses darstellt. Im Laufe des Kleinkindalters bildet sich das kategoriale Gedächtnis, das heißt das sich Kinder selbst anhand von Merkmalen, vorwiegend äußere Fähigkeiten, beschreiben (vgl. Jovanovic B., Schwarzer G. (2007); S. 160f.).

Soziale Entwicklung

Die Beziehung zu den primären Bezugspersonen verändert sich insoweit, dass am Ende des zweiten Lebensjahres eine feste Bindung zwischen dem Kind und den Eltern besteht. Die kindliche Abhängigkeit von den Bezugspersonen nimmt langsam ab und die Kinder sind motiviert Autonomie zu erlangen. Mit drei Jahren wandelt sich diese Bindung zu einer „zielkorrigierten Partnerschaft“. Die kindlichen Bedürfnisse sind jetzt unabhängig von denen der Eltern.

Mit zwei Jahren verändert sich auch die Beziehung zu Gleichaltrigen, sie nehmen in Häufigkeit und in der Qualität der Interaktion zu. Das gemeinsame Spiel, welches komplexer wird, beinhaltet ein kooperatives Verhalten der Kinder. Eine wichtige Rolle für die Komplexität des Spiels nimmt das Verständnis der mentalen Konzepte ein. In dieser Zeit entstehen die ersten Freundschaften, die vorerst sehr instabil sind (vgl. Jovanovic B., Schwarzer G. (2007); S. 161).

1.2 Kindergarten-/Vorschulalter – Erweiterung der sozialen Kompetenz in neuen Umfeldern

Als Dreijähriges hat ein Kind wichtige Meilensteine der Wahrnehmung, Sprache, Motorik, des Denkens und des Gedächtnisses erreicht. Es hat sein Selbst, Andere in der Umwelt und die Objektwelt kennen gelernt. Die eindimensionale Sichtweise hat sich auf die mehrdimensionale erweitert. Ein Vorschulkind ist also in der Lage mehrere Perspektiven zu berücksichtigen, es kann sich in andere hineinversetzen und hat seine sozialen Kontakte von der Familie auf gleichaltrige Spielpartner ausgedehnt (vgl. Mähler, C. (2007); S. 164).

Erweiterung der Perspektive

Das Denken im Vorschulalter ist an konkrete Wahrnehmungen der Realität gebunden. Laut Piaget zentriert sich das Kind auf ein auffälliges Merkmal des Objektes und vernachlässigt so andere Eigenschaften. Die Zentrierung wird in intellektuelle und soziale unterschieden. Die Überwindung der Zentrierung führt dann zur Berücksichtigung mehrerer Dimensionen und Perspektivübernahmen, hierzu wird das Kind am Ende des Vorschulalters fähig sein (vgl. Mähler, C. (2007); S. 164f.).

Denken in naiven Theorien

Vorschulkinder interpretieren ein wiederholt wahrnehmbares Zusammentreffen von zwei Ereignissen als kausale Verknüpfung. In diesem Zusammenhang steht die Entwicklungsaufgabe des Erwerbs der Kenntnis über kausale Mechanismen und Anwendungsbereiche. Da Kinder in diesem Alter schon zu kausalem Denken fähig sind, wächst seitens der Forscher das Interesse an den kindlich naiven Theorien. Diese kindlichen Theorien können nur zustande kommen, wenn ein kohärentes Wissen in spezifischen Inhaltsbereichen vorhanden ist. Kinder im Alter von fünf/sechs Jahren verfügen in mindestens drei Bereichen eine Rahmentheorie, im physikalischen, biologischen und psychologischen. Kinder verfügen demnach über eine Theorie, mit der sie zwischen belebten und unbelebten Objekten unterscheiden können sowie biologische Prozesse (Wachstum) erkennen. Dieses Wissen verändert sich qualitativ zwischen dem vierten und zehnten Lebensjahr (vgl. Mähler, C. (2007); S. 165 - 167).

Theory of Mind

In diesem Alter erweitert sich die kognitive Kompetenz und das Denken selbst wird zum Gegenstand des Denkens, wodurch das Verständnis für die mentale Welt entsteht. Theory of Mind fasst das Verständnis von Personen als psychologische Wesen und das Verständnis zwischen Zusammenhängen des menschlichen Handelns, Denkens und Fühlens zusammen. Zwei- bis Dreijährige gehen noch davon aus das Wissen durch die Begegnung mit den Dingen entsteht, Kognition nimmt zu, weil sie direkt empirisch ausgelöst wird. Die Drei- bis Vierjährigen verstehen mentale Zustände schon als verinnerlichte Darstellungen und begreifen, dass die Welt von unterschiedlichen Personen verschiedentlich vertreten wird (Metarepräsentation). Dadurch gewinnen Kinder dieser Altersgruppe ein Verständnis für Lüge/Wahrheit, Schein/Sein und in der visuellen Perspektivübernahme (vgl. Mähler, C. (2007); S. 167f.).

Entwicklung von Fantasie und Spiel

Durch die Unterscheidung von Geist und Welt fangen Kinder an die Freiheit der Gedanken zu begreifen und der Austausch von mentaler und realer Welt beginnt sich zu entwickeln. Schon Kinder mit drei Jahren sind in der Lage mentale von physikalischen Erscheinungen zu unterscheiden, möglich ist das durch Kriterien der sensorischen Zugänglichkeit. Sie entdecken die fiktionale Welt für sich, das äußert sich in Symbol- und Fantasienspielen. Ebenso tauchen sie gern in die Welt der Figuren ein, die aus der Fantasie stammen und trotzdem mit der Realität verbunden sind.

Im Vorschulalter existieren bei den Kindern zwei Weltsichten nebeneinander, die realistisch-naturalistische und die magisch-animistische. Meist unbewusst schwanken die Kinder von der einen zur anderen. Bei der Anwesenheit eines Erwachsenen sind sie dazu geneigt eine strikte Trennung von Wirklichkeit und Fantasie vorzunehmen. Sind sie allein in einem Raum gewinnt jedoch die magisch-animistische Sicht die Oberhand. Sichtbar wird das an dem Wandel des Funktionsspiels zum Symbolspiel, Als-ob-Spiel.

Mit fortschreitender Sprachentwicklung denken sich Kinder immer komplexere Handlungs- und Spielabläufe in den Fantasie- und Fiktionsspielen aus. Das Fantasienspiel dient dem Kind dabei mit der zunehmenden Komplexität und Neuheit in der Umgebung zu Recht zu kommen (vgl. Mähler, C. (2007); S. 168f.).

Entwicklung sozialer Kompetenz

Wie auch bei den kognitiven Kompetenzen finden im sozial- emotionalen Bereich bedeutsame Veränderungen in den Verhaltensmöglichkeiten statt, was zu einem anderen Umgang mit den Bezugspersonen und mit Gleichaltrigen führt. Der Eintritt in die Kindertagesstätte bedeutet für die Kinder eine teilweise Ablösung von der familiären Geborgenheit und Sicherheit, aber sie bekommen auch die Chance neue Beziehungserfahrungen mit Gleichaltrigen zu machen. Mit dem Kindertarteneintritt gehen enorme Entwicklungsaufgaben einher, die Trennung von den Eltern, die Kooperation im interaktiven Spiel, das Teilen, Aushandeln von Konflikten, Gefühle ausdrücken und mit anderen mitfühlen, um nur einen Teil zu nennen.

Die Beziehungen verändern sich innerhalb und außerhalb der Familie. Kindergartenkinder verstehen, dass die Trennung von ihnen und den Eltern nicht die Abwertung der eigenen Person bedeutet. In diesem Alter streben sie eine Balance zwischen Autonomie und Erhalt der Bindung zu den Eltern an.

Durch Kooperation im Spiel wird aus dem nebeneinander ein miteinander spielen, pro-soziales Verhalten wird gefördert, ebenso wie Empathiefähigkeit und der Aufbau von Freundschaften. Im Kindergarten halten Freundschaften meist nicht länger als zwei/ drei Jahre, diese sind aber enorm wichtig für die künftige soziale, emotionale und kognitive Entwicklung (vgl. Mähler, C. (2007); S. 170 – 172).

2 Vergleich von ausgewählten Ansätzen der kognitiven und emotionalen Entwicklung

Im Folgenden wird die Entwicklung von kognitiven und emotionalen Kompetenzen bei Kleinkindern und Vorschulkindern genauer dargestellt. Um einen Einblick in die kognitive Entwicklung zu bekommen, habe ich Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung gewählt, weil er nicht nur abgegrenzt einen Inhaltsbereich behandelt, sondern die Auswirkungen von anderen und für andere Bereiche beschreibt. In seinem Stufenmodell erläutert er die Entwicklung im geistigen Bereich in vier Phasen, vom Kleinstkind bis zum Jugendlichen. Diese Phasen sind jeweils durch erweiterte Fähigkeiten und Einschränkungen gekennzeichnet. Anhand von Beobachtungen seiner eigenen Kinder verdeutlicht Piaget einzelne Entwicklungsschritte beziehungsweise Entwicklungseinschränkungen, die das Verstehen seiner Theorie erleichtern.

Für den Einblick in die emotionale Entwicklung habe ich keine Theorie gewählt, da ich im Laufe der Erarbeitung in mehreren Texten gelesen hatte, dass sich die Entwicklung von emotionalen und kognitiven Kompetenzen teilweise bedingt. Da aber keine Theorie der emotionalen Entwicklung, die ich fand, die anderen Entwicklungsbereiche mit einschloss und ich eine Zusammenfassung im Buch „Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter“ von DeLoache, Eisenberg und Siegler (2005) fand, die alle Theorien emotionaler Entwicklung kurz ansprach, nahm ich diesen Artikel und habe ihn anstelle einer Theorie zusammengefasst.

2.1 Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget

Entwicklungstheorien haben praktische Vorteile. Sie bieten einen Rahmen um wichtige Phänomene zu verstehen. Sie setzen Erfahrungen und Beobachtungen in einen Zusammenhang und machen so deren Bedeutung verständlich. Theorien der kognitiven Entwicklung werfen bedeutsame Fragen über das menschliche Wesen auf, beispielsweise ob Kinder unter acht Monaten verstehen, dass ein versteckter Gegenstand noch existiert, obwohl sie ihn nicht sehen. Des Weiteren motivieren ältere Entwicklungstheorien die neue Forschung, an diesen weiter zu arbeiten und sie zu unterstützen und Neues ausfindig zu machen.

Da die Ausführungen zum Stufenmodell von Piaget im Buch „Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter“ von DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005) meiner Ansicht nach nicht ausführlich genug waren, habe ich zusätzlich zu dem Artikel einen Fachtext von Werner Stangl aus dem Internet hinzugezogen. Stangl ist ein österreichischer Psychologe und

Professor für Psychologie und Pädagogik an der Johannes-Kepler-Universität in Linz. Er hat schon zahlreiche psychologische Fachtexte im Internet veröffentlicht. Die Homepage auf der ich den Text zu Piaget fand, ist ein privates Familienprojekt von Stangl und anderen und soll zur Unterstützung der universitären Lehrtätigkeit sowie zur Begleitung von Publikationen dienen.

Die Kindesentwicklung ist ein hoch komplexer und variationsreicher Prozess und kann daher nicht nur von einer Theorie erklärt werden. Die kognitive Entwicklung umfasst verschiedene Fähigkeiten: Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Sprache, Problemlösen, logisches Denken, Gedächtnis und Verstehen von Begriffen.

Piagets Theorie ist ein einflussreicher Ansatz zur kognitiven Entwicklung, da sie einen wichtigen Einblick in die Leitfragen der kindlichen Entwicklung gewährt. Piaget gibt einen Überblick über das Denken von Kindern zu verschiedenen Zeitpunkten in der Entwicklung, vom frühen Kindesalter bis in das Jugendalter. Dabei hat er aber nicht nur einen Inhaltsbereich der kognitiven Entwicklung im Blick, sondern er betrachtet mehrere parallel. Anhand von aktiven Beobachtungen veranschaulicht er seine theoretischen Erkenntnisse und macht sie so greifbar (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 177 – 180).

Sicht auf das kindliche Wesen

Kinder tragen sehr viel selbst zu ihrer Entwicklung bei. Zum Einen ihr Aufmerksamkeitsmuster, zum Anderen ihren Sprachgebrauch und ihr Spielverhalten, beispielsweise dadurch das sie verschiedene Rollen einnehmen. Der Beitrag der Kinder zu ihrer eigenen Entwicklung nimmt mit dem Alter stetig zu (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 17 – 20).

Anlage und Umwelt – Auswirkung auf die Entwicklung

Neben der Aktivität des Kindes konzentriert sich Piaget in seiner Theorie außerdem noch auf Anlage und Umwelt sowie Kontinuität und Diskontinuität.

Für die Entwicklung sind sowohl Anlage, die biologische Grundausstattung, als auch die materielle und soziale Umwelt, die Entwicklung beeinflussen, nötig. Jede menschliche Eigenschaft wird durch die gemeinsame Wirkung von Anlage und Umwelt hervorgerufen (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 14).

Die Erfahrungen die das Kind macht, sind laut Piaget in der Umwelt enthalten. Die Anlage umfasst das Gehirn und den Körper des Kindes. Für die Entwicklung des Geistes sind zwei Funktionen von Bedeutung. Zum Einen die Adaption und zum Anderen die Strukturierung. Die Adaption richtet die Reaktionen auf die Umwelt so aus, dass sie den eigenen Zielen entspricht. Die Strukturierung gibt die Möglichkeit Beobachtetes in das zusammenhängende Wissenssystem einzuarbeiten. Es ist Kindern also angeboren auf ihre Umwelt zu reagieren (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 182).

Kontinuierlicher/diskontinuierlicher Verlauf der Entwicklung

Die kontinuierliche Entwicklung geht von altersbedingten Veränderungen aus, die Schritt für Schritt vollzogen werden. Der diskontinuierliche Verlauf meint, dass die altersbedingten Veränderungen mit vereinzelt größeren Wandlungen einhergehen. Der Verlauf der Entwicklung ist kontinuierlich und diskontinuierlich. Hierbei kommt es darauf an, wie man die Abfolge betrachtet, ob man detailliert darauf schaut oder nur grob darüber hinweg (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 21 – 25).

Die *Kontinuität* setzt sich aus drei wichtigen Prozessen zusammen, die gemeinsam wirken und die Entwicklung voranbringen. Die Assimilation, die dazu befähigt Informationen so um zu wandeln, dass sie in das eigene Konzept passen und verstanden werden. Der Prozess der Akkomodation passt das vorhandene Wissen an die neuen Erfahrungen an. Um alles zu verstehen, wird durch den Prozess der Äquilibration eine Balance zwischen Assimilation und Akkomodation hergestellt. Dies geschieht in drei Phasen. In der ersten bemerken Kinder noch nicht, dass ihr Verständnis über Dinge unvollkommen ist. Für sie besteht keine Diskrepanz zwischen ihren Erfahrungen und ihren Verstehensstrukturen. Die nächste Phase ist dadurch gekennzeichnet dass den Kindern auffällt, dass ihre geistigen Fähigkeiten unzureichend sind. Sie können aber auch keine Alternative entwickeln, die besseres Verstehen möglich macht. In der dritten Phase entwickelt sich das differenzierte Verständnis und ein großer Bereich neuer Erfahrungen kann aufgenommen werden (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 182 - 183).

Die verschiedenen Stufen in Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung betreffen *diskontinuierliche* Gesichtspunkte. Denn der Übergang zwischen den einzelnen, in sich schlüssigen Stufen stellt einen diskontinuierlichen Sprung, von einer niedrigeren in die nächst höhere dar. In diesem Zusammenhang lassen sich zentrale Eigenschaften der Stufentheorie aufschlüsseln. Laut Piaget verändert sich die Denkweise von Kindern in unterschiedlichem Alter qualitativ. In frühen Stadien, beispielsweise, machen Kinder die Moral an den

Konsequenzen des Verhaltens einer Person fest. Später benutzen sie deren Absicht für ihre moralische Beurteilung. Das Denken, welches sich auf jeder Stufe verändert, durchquert das Verständnis des Kindes über vielfache Inhalte und Zusammenhänge. Zwischen den Stufen befinden sich die Kinder in kurzen Übergangsphasen, in denen sie zwischen der niederen und höheren Stufe schwanken. Die Abfolge in der die Stufen durchlaufen werden, ist immer und überall die gleiche, somit ist die Stufentheorie invariant (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 183 - 184).

2.1.1 Entwicklungsstufen

Nach Piaget verläuft die kindliche Entwicklung in vier Phasen:

1. sensumotorische Phase
2. prä – operationale Phase
3. konkret – operationale Phase
4. formal – operationale Phase

In jeder dieser Stufen fügen die Kinder ihrem bisherigen Wissensstand neue Informationen hinzu und erweitern ihn somit. Da die Altersbegrenzung, von drei bis sechs Jahren, die Stadien sensumotorisch, konkret – operational und formal – operational ausschließt, werde ich auf diese nur kurz eingehen um die Phase der prä – operationalen Entwicklung in die Gesamttheorie einzuordnen.

2.1.1.1 Sensumotorische Phase

Im *sensumotorischen Stadium* (von Geburt bis circa 2 Jahre) entsteht das Verhalten durch Wahrnehmung und motorische Tätigkeiten. Durch diese sensorischen und motorischen Fähigkeiten kommt die Intelligenz ebenfalls zum Ausdruck. Die angeborenen Verhaltensreflexe werden erprobt, so passen sich die Kinder an die Umwelt an. Ruft eine bestimmte Handlung eine positive Reaktion hervor, wird diese von den Kindern wiederholt. Im Verlauf dieser Entwicklung erweitert sich die Anwendung auf immer mehr Dinge. Kinder entdecken, dass eine gewisse Handlung einen bestimmten Zweck erfüllt. Die entwickelten Schemata werden von den Säuglingen auf verschiedene Gegenstände angewandt und angepasst. Diese Schemata koordinieren sich mit der Zeit gegenseitig und so entstehen umfassendere, stärker organisierte. Beim Übergang vom Ausprobieren zum Denken können sich Kinder das Ergebnis ihrer Handlung vorstellen, was am Ende dieses Stadiums

charakteristisch ist. Die sensumotorische Entwicklung ist aber an dieser Stelle nicht vollkommen abgeschlossen, denn in jeder Situation in der etwas Neues gelernt wird, tritt sie wieder auf (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 184).

2.1.1.2 Prä – operationale Phase

Das prä – operationale Denken findet ungefähr im Alter von 1,6 Jahren bis 7 Jahren statt. Dieses Stadium enthält eine Mischung aus kognitiven Erweiterungen (symbolische Repräsentation) und Beschränkungen (Egozentrismus und Zentrierung).

Die Kinder haben die Fähigkeit erlangt mit Vorstellungen und Symbolen umzugehen. Sie wissen, dass ein Symbol für ein Objekt stehen kann, beispielsweise ein Stück Holz für ein Schiff. Die Kinder verfügen über eine qualitative Identität und wissen, dass ein Objekt dasselbe bleibt, auch wenn es durch Verformung verändert wird. Durch ein Wort oder Anderes können die Kinder ein Objekt darstellen. Mit den sprachlichen Mitteln, die sie sich angeeignet haben, lernen sie die reale Umwelt einzuordnen. Die Welt kann durch die Kinder aber noch nicht in belebte und unbelebte Gegenstände unterteilt werden. Meist werden unbelebte Objekt mit belebten assimiliert. Piaget nennt die Wahrnehmung unbelebter Dinge als belebt „animistische Deutungen“. Das finalistische Denken ist eine fehlerhafte Assimilation, dass heißt ein Konzept des Wachsens ist verfügbar, aber ein Gegenstand wird vom falschen geistigen Schema aufgenommen. Die Kinder benutzen beispielsweise das Konzept des Wachsens um die Entstehung von Bergen oder Felsen zu erklären. Auch die Existenz von Naturerscheinungen wird zweckmäßig erläutert (Bäume sind da um Schatten zu spenden; Steine um Häuser zu bauen). Des Weiteren besitzen die Kinder auch schon ein Konzept der Herstellung, der Anfertigung und des Machens, aber durch das artifizielle Denken glauben sie, dass alles vom Menschen gemacht wurde (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 190).

Egozentrismus

Egozentrismus ist der naive kindliche Glaube, dass seine Welt die einzige ist. In diesem Alter beziehen die Kinder alles auf sich und sehen sich im Mittelpunkt. Sie denken alle anderen Menschen existieren nur für sie allein und ihre Eltern sind allmächtig und allwissend.

Der Egozentrismus verhindert, dass sie sich in andere hineinversetzen können, diese Fähigkeit müssen sie sich erst aneignen. Das artifizialistische, animistische und finalistische Denken bezeichnet Piaget als egozentrisch, wobei er diesen Begriff sehr vielfältig verwendet. Zum

Einen um die Unfähigkeit sich in andere hineinzuversetzen und andere Blickwinkel einzunehmen zu beschreiben und zum Anderen die eigene Sichtweise als eine von mehreren Möglichkeiten zu begreifen. Dieser kommunikative Egozentrismus wird durch die Entwicklung von Kompetenzen zur Perspektiv- und Rollenübernahme überwunden.

Die Beschränkung durch den Egozentrismus meint die kognitive Unfähigkeit zu dezentrieren und die eigene Meinung von anderen zu unterscheiden. Überwunden werden kann das im konkreten Handeln, dass immer Interaktion mit der Mitwelt ist. Die Überwindung ist durch Erfahrung und Speicherung verschiedener Ansichten, sowie durch sozialen Austausch, Widerspruch und Konflikt möglich.

Das Vorschulalter ist geprägt von der Überwindung des verbalen Egozentrismus. Kinder wollen mit ihren Äußerungen noch nicht auf die Gesprächspartner einwirken, sondern sich selbst zum Handeln anregen. Die egozentrische Sprache ist dem „lauten Denken“ ähnlich. Vorschulkinder sagen das laut, was sie denken. Sie können aber ihre Sichtweisen noch nicht von denen anderer trennen und nehmen daher an, dass andere Menschen die Welt so verstehen wie sie selbst.

Neben der egozentrischen Sprache ist auch die sozialisierte Sprache vorhanden und so können schon Kinder im Alter von drei Jahren ihre Sprache dem Alter des Gesprächspartners anpassen. Durch die Kommunikation mit Erwachsenen und Gleichaltrigen wird ihre Sprache an die Regelsprache angeglichen. Dadurch, dass die Sprache angewandt wird, kommt die Sozialisation in Gang und wird vorangetrieben (vgl. Stangl, W.: Der Egozentrismus des Kindes).

Die sprachliche Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung. Ist also die Sprachentwicklung beeinträchtigt, treten auch Probleme im kognitiven Bereich auf. Die sprachliche und kognitive Entwicklung beeinflussen sich also wechselseitig (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 190 - 192).

Zentrierung auf wenige Aspekte

Die Zentrierung ist eine mit dem Egozentrismus verwandte Denkeinschränkung. Die Konzentration beschränkt sich auf ein einziges auffälliges Merkmal eines Objektes, weniger auffälligere Eigenschaften werden nicht beachtet.

In dieser Phase ist die zirkuläre Erklärung häufig anzutreffen, beispielsweise erklären die Kinder, dass der Wind die Wolken bewegt und die Wolken den Wind bewegen. Sie reflektieren in ihrer Erklärung nicht die wechselseitigen Bedingungen. Das ist darauf zurück zu schließen, dass das Denken auf diesem Entwicklungsniveau nicht konsistent ist. Es ist aber eher unwahrscheinlich, dass die Kinder diese Erklärung der Bewegung in ihr Gesamtsystem integrieren. Erst später beginnen sie eine widerspruchsfreie und nicht zirkuläre Sichtweise aufzubauen. Die Zentrierung auf nur ein Merkmal eines Objektes und das nicht Erfassen anderer ist ein grundlegender Charakterzug der prä – operationalen Phase.

Fasst ein Kind eine zweite Dimension ins Auge, verliert es die erste aus dem Sinn. Kinder haben sozusagen zu wenig „Speicherkapazität“ um beide Dimensionen gleichzeitig zu erfassen und zu behalten. Piaget nennt das die fehlende Beweglichkeit des Denkens. Im Laufe der Entwicklung vergrößert sich diese Beweglichkeit. Kinder können dann häufiger mehrere Eigenschaften erfassen und über verschiedene Informationen gleichzeitig verfügen. Die Zentrierung auf nur eine Eigenschaft ist auch in anderen Bereichen, wie Anzahl, Gewicht, Volumen, Zeitdauer und Alter der Fall. Beispielsweise wurden Kinder nach dem Alter befragt und viel dieser Befragten verwechselten das Alter mit der Körpergröße (vgl. Stangl, W.: Unangemessene Generalisierungen im voroperatorischen Stadium).

Zentrierung auf Zustände

Ein weiteres Merkmal des prä – operationalen Stadiums ist die Zentrierung auf Zustände und die Vernachlässigung der Transformation, die zu diesen führt. Für die Kinder ist der Zustand nicht das Ergebnis einer Transformationskette, sondern wird als Gegenstand für sich gesehen. So fehlt aber eine wichtige Voraussetzung für ein richtiges Urteil. Wie es zu dem Zustand kommt wird von den Kindern nicht gesehen, sie richten ihr Augenmerk auf eine anschauliche Gegebenheit und machen daran ihr Urteil fest.

Das kindliche Denken führt ständig zu Widersprüchen, die den Kindern aber noch nicht bewusst sind. Werden den Kindern diese Gegensätze deutlich, können sie ihre prä – operationalen Schemata erneuern.

Die Schwierigkeiten für die Kinder liegen darin, dass sie noch kein System der Klassenverschachtelung haben, dass die Beziehung von Ober- und Unterklasse erfasst. Ihr Denken ist unidirektional, aber nicht reversibel, dass heißt, dass die Differenzierung der Oberklasse nicht rückgängig gemacht werden kann. Hat das Kind einmal eine Unterklasse

gebildet, kann es sie nicht wieder rückgängig machen und wieder in die Oberklasse integrieren.

Diese Leistung wird durch die Konstruktion von umfassenderen Systemen möglich. Es ist ein System der Klassenverschachtelung erforderlich, in der die Oberklasse die Unterklasse umfasst. Piaget nennt diese Systeme konkret – operationale Strukturen. Neben dem eben erwähnten System sind auch Systeme der Reihenbildung, der Zeit, des Raumes und der Zahlen notwendig (vgl. Stangl, W.: Unangemessene Generalisierungen im voroperatorischen Stadium).

Des Weiteren entwickeln sich in der prä – operationalen Phase Begriffe und es kommt zu einer Explosion des Begriffsinstrumentariums, dieses ist aber noch recht einfach und es wird absolut gebraucht. Das Denken ist aber immer noch an die Anschauung gebunden.

Die Fehler die von den Kindern in diesem Entwicklungsstadium gemacht werden, nennt Piaget, wie oben schon erläutert: *unangemessene Generalisierung, Egozentrismus, Zentrierung, eingeschränkte Beweglichkeit und fehlendes Gleichgewicht*.

Die Vielfältigkeit der Welt ist in Kategorien einteilbar, das ist eine wichtige menschliche kognitive Leistung, die das Verstehen der Welt und die Kommunikation erleichtert. Es gibt unterschiedliche Ordnungsprinzipien, Kinder beispielsweise ordnen nach thematischen Kriterien (Basiskategorien), das dient ihnen zur Vereinfachung der Welt. Kinder ordnen demnach Elemente die sich ähneln einer bestimmten Kategorie zu (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 190 – 193).

2.1.1.3 Konkret – operationale Phase

Diese Phase findet im Alter von sieben/acht bis zwölf Jahren statt. Das Denken von Kindern in diesem Alter ist auf konkrete, anschauliche Erfahrungen beschränkt und so sind auch Abstraktionen nicht möglich. Ihre geistigen Fähigkeiten sind noch nicht logisch, sondern rein intuitiv, die von der direkten Wahrnehmung beeinflusst werden.

Die Schwierigkeiten aus der prä – operationalen Phase können durch neue Operationssysteme der konkret – operationalen Phase bewältigt werden. Diese Systeme stellen einen wichtigen Teil der geistigen Werkzeuge dar. Ebenfalls ist es den Kindern jetzt möglich Objekte nach einer Dimension zu ordnen, also die Ordnung im Sinne einer Aufreihung vorzunehmen. Für solch eine Aufgabe müssen die Kinder über die Erkenntnis der Transitivität verfügen.

Es ist nun auch für die Kinder möglich logische Probleme zu lösen, die auf der Inklusionsbeziehung (Klassenverschachtelung) beruhen, da das Denken die Wahrnehmung überwältigt hat.

Der Zahlbegriff setzt voraus, dass die Kinder die Unveränderbarkeit (Invarianz) der Anzahl bei Veränderung der Anordnung verstehen. In diesem Alter ist dies aber, laut Piaget, noch nicht möglich. Daher haben die verwendeten Zahlworte im Sinne des Zahlbegriffs keine operatorische Bedeutung. Legt man vor ein Kind beispielsweise zwei Reihen Chips gleicher Anzahl und zieht die eine Reihe weiter auseinander als die andere, so wird von den Kinder behauptet die auseinander gezogene Reihe habe mehr Inhalt, was aber nicht der Fall ist. Das Verständnis für den Zahlbegriff ist dann vorhanden, wenn die Kinder die Fähigkeit besitzen Objekte zu zählen und alle Objekte als gleiche zu behandeln (Leistung der Klassenbildung). Zusätzlich müssen Kinder auch über die Ordnungsrelation verfügen (erst das erste, dann das zweite, danach das dritte, ...), also die Struktur der asymmetrischen Relationsbildung (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 193 – 195).

2.1.1.4 Formal – operationale Phase

Die vierte Phase beginnt ungefähr ab dem zwölften Lebensjahr. Die Fähigkeiten zum abstrakten Denken und zum hypothetischen Schlussfolgern bilden das Ende des Stufenmodells nach Piaget. Die ersten 3 Stadien waren universell, das letzte ist es laut Piaget nicht, denn manche erwachsene Menschen erreichen diese Phase, andere wiederum nicht.

Das formal – operationale Denken ist eine außerordentliche Erweiterung des Intellekts und ermöglicht die besondere individuelle Realität als nur eine von vielen Wirklichkeiten zu begreifen. Eine weitere wichtige Eigenschaft ist die Fähigkeit systematisch mögliche Resultate einer Situation gegenüberzustellen, was für das wissenschaftliche Denken unerlässlich ist. Dadurch ist auch erklärbar, warum Sciencefiction erst für Kinder im Jugendalter interessant wird, weil sie es erst in dieser Phase der kognitiven Entwicklung verstehen und darüber wissenschaftlich- logisch nachdenken können.

Haben Jugendliche die Fähigkeit erworben systematisch logische Schlussfolgerungen zu ziehen, heißt dass noch nicht, dass sie dauernd anspruchsvoll denken, sondern dass sie das kognitive Potenzial kluger Erwachsener erreicht haben (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 195 – 197).

2.1.2 Kritik

Im Hinblick auf Piagets Entwicklungsmodell gibt es einige Forscher die seiner Herangehensweise und den Ergebnissen seiner Experimente mit Kindern kritisch gegenüber stehen. Piaget konzentriert sich vorwiegend auf den logisch- kognitiven Bereich der kindlichen Denkentwicklung und lässt dabei die emotionalen und sozialen Faktoren außen vor, diese sind aber für die Denk- und Intelligenzentwicklung von Bedeutung.

Sein Bild vom „Kind als Forscher/Wissenschaftler“ ist in einigen Hinsichten nicht richtig. Beispielsweise sind Kinder keine distanzierten Forscher, da es für sie lebensnotwendig ist ihre Umwelt zu begreifen.

Im Folgenden werde ich in Tabellenform Piagets Theorie und die neueren Erkenntnisse anderer Forscher gegenüberstellen.

Kritikpunkte	Piagets kognitive Entwicklungstheorie	Kritische Auseinandersetzung neuerer Forscher
Nachahmung	Ist erst möglich mit sieben/acht Monaten	Kinder schon in ihren ersten Lebenstagen fähig zur unmittelbaren Imitation von Gesichtsausdrücken
Objektpermanenz	Verfügbar erst mit sechs bis acht Monaten	Teilweise schon im Alter von viereinhalb Monaten vorhanden
Animistisches Denken	Differenzierung von belebten und unbelebten Objekten gelingt mit dem ersten Lebensjahr	Kinder zeigen schon unter einem Jahr Dishabituation, wenn sie nach gewisser Zeit statt belebter Objekte unbelebte zu sehen bekommen
Theory of minds	Unterscheidung zwischen physischer und mentaler Welt kann bis Schuleintritt nicht möglich	Bereits Dreijährige können Unterschied zwischen physischer und mentaler Welt erkennen
Perspektivübernahme	Gelingt Kindern im Alter von fünf bis sechs Jahren	Übernahme verschiedener Perspektiven schon im Alter

		von zwei bis drei Jahren
Klasseninklusion	Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren können noch nicht bidirektional denken	Kinder sind aber in der Lage die Aufgabe der Klassenbildung zu lösen, wenn eine geordnete Darbietung gegeben ist
Transitivität	Transitivitätsaufgaben können nicht gelöst werden, weil die logische Struktur noch nicht vorhanden ist	An der Nicht- Lösbarkeit solch einer Aufgabe ist nicht die fehlende logische Struktur schuld, sondern Gedächtnisprobleme
Zahlbegriff	Dreijährige Kinder haben noch nicht das Verständnis für den Zahlbegriff	Zahlbegriff ist schon existent, aber noch nicht voll ausgereift, da er sich in einem kontinuierlichen Prozess in fünf Stufen entwickelt

(vgl. Stangl: Kritik an der Theorie der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget)

2.2 Zusammenfassung von Ergebnissen zur emotionalen Entwicklung

Der Artikel den ich gewählt habe, umfasst die Entwicklung von Emotionen in der Kindheit, die Emotionsregulierung, individuelle Unterschiede und die Auswirkung der emotionalen Entwicklung von Kindern von einer Familie/auf eine Familie. Des Weiteren enthält der Text das Emotionsverständnis von Kindern und die Unterschiede zwischen den Kulturen bezüglich Emotionen. Die Punkte Emotionsverständnis sowie Kultur und Emotion habe ich nicht betrachtet, da dies zu umfangreich geworden wäre. Ansprechend an diesem Text fand ich die Beispiele die in jedem Unterpunkt zu finden waren, anhand derer das Verständnis vereinfacht wurde.

Die Autoren beschreiben, nicht wie Piaget in seiner Theorie kognitiver Entwicklung in Stufen oder Phasen die Heranreifung, sondern benennen im laufenden Text das Alter wann Kinder ungefähr bestimmte Entwicklungsschritte machen. Die Übergänge von einem Schritt zum nächsten werden auch nicht spezifisch genannt, sondern fließen in den jeweiligen Abschnitt des Textes mit ein. Die speziellen Besonderheiten, der emotionalen Entwicklung, magische Phase und Trennungsangst werden nur kurz erwähnt, aus diesem Grund habe ich einen

weiteren Text von Richard Michaelis hinzugezogen und diese Besonderheiten am Ende des Kapitels näher erläutert.

Die emotionale Intelligenz ist die Gesamtheit von Fähigkeiten, die wichtig sind für ein kompetentes soziales Funktionieren. Sie umfasst Fähigkeiten wie Selbstmotivation, Hartnäckigkeit, Erkennen eigener und anderer Gefühle, Stimmungs- und Emotionsregulation in sozialen Interaktionen. Diese emotionale Intelligenz spiegelt wider, wie ein Kind im späteren Leben zu Recht kommen wird, hauptsächlich im sozialen Leben. Der Lebenserfolg hängt auch mit den Fähigkeiten, Umgang mit Frust, Kontrolle der Emotionen und dem Auskommen mit anderen, zusammen (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 527 ff.).

2.2.1 Entwicklung von Emotionen in der Kindheit

Emotionen sind sehr komplex, zusätzlich spielen verschiedene andere Bestandteile eine Rolle.

So beispielsweise: der Wunsch Etwas zu machen/nicht zu machen,

physiologische Umstände,

subjektive Gefühle und

die Kognitionen, die Emotionen hervorrufen/begleiten.

Die Einflussnahme der einzelnen Bestandteile wird von Theoretikern ganz unterschiedlich eingeschätzt. Ein paar der Theoretiker sind der Annahme, dass die Kognitionen eine herausragende Rolle beim Emotionserleben spielen. Weiterhin herrscht auch unter den Forschern Unklarheit darüber, ob Emotionen angeboren oder teilweise erlernt sind (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 529 f.).

2.2.2 Theorien über Wesen und Entstehung von Emotionen

Die Diskussion um Wesen und Entstehung von Emotionen beschäftigt schon länger viele Forscher. *Darwin* behauptete 1872 das Emotionen und Gesichtsausdrücke direkt miteinander in Verbindung stehen, da Assoziationen schon beim Säugling vorhanden sind. Alle menschlichen Gefühlsausdrücke basieren auf wenigen Grundemotionen, die zwischen den Menschen größtenteils gleich sind. Ähnlicher Ansicht sind *Izard* und *Tomkins* in der Theorie der diskreten Emotionen. Laut ihnen sind Emotionen angeboren und jede dieser hat eine bestimmte körperliche und mimische Reaktion.

Sroufe hingegen behauptete 1979, dass Umweltfaktoren für die Entstehung von Gefühlen und den Ausdruck von Emotionen eine wichtige Rolle spielen. Seiner Meinung nach haben Babys entweder nur positive oder nur negative Erregungen, andere Emotionen entstehen erst später. Nach *Sroufe* gibt es drei Affektsysteme Freude/Vergnügen, Wut/Frustration und Misstrauen/Angst, die sich von primitiver zu fortgeschrittener Form hin verändern. Diese Veränderungen sind auf die Erfahrung, des Kindes, aus sozialen Interaktionen und auf die Fähigkeit Erfahrungen richtig einzuschätzen zurück zu führen.

Campos und *Saari* vertreten den funktionalistischen Ansatz, der beinhaltet, dass die Umwelt für die emotionale Entwicklung wichtig ist. Die Grundfunktionen von Emotionen bestehen darin zielgerichtete Handlung zu fördern, beispielsweise die Selbsterhaltung durch fluchtauslösende Angst. Beeinflusst werden das Verständnis von verschiedenen Situationen, eigenen Zielen in diesen Situationen und die emotionale Reaktion durch wichtige Menschen. Das Emotionserleben von Kindern hängt mit vermittelten Werten und Standards sowie der Art der Vermittlung zusammen.

Keine dieser Theorien ist herausragend, den anderen gegenüber. Es bleibt unklar ob die Basisemotionen angeboren sind oder durch Erfahrungen entstehen. Gewiss spielen Vererbung und die Erfahrung auf eine bestimmte Weise eine Rolle (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 530 – 532).

2.2.3 Entstehung von Emotionen im Entwicklungsverlauf

Positive Emotionen

Das Lächeln ist der erste positive Gesichtsausdruck von Säuglingen. Doch die Bedeutung des Lächelns verändert sich beim Säugling mit der Zeit. In ihrem zweiten Lebensmonat reagieren sie mit einem Lächeln, wenn sie berührt werden. *Sroufe* nach ist das Lächeln reflexartig und wird durch biologische Zustände hervorgerufen.

Im dritten Lebensmonat entwickelt sich das soziale Lächeln, das an Menschen gerichtet ist und tritt am häufigsten in Interaktionen mit den Eltern auf. Es wird angenommen, dass das soziale Lächeln der Verstärkung der Fürsorge durch Eltern und Andere dient. Die soziale Basis des Lächelns wird durch die lächelnde Reaktion auf Menschen und nicht auf Objekte verstärkt.

Ab circa sieben Monaten lächeln Babys nur noch ihnen bekannte Gesichter an. Auf die positive Stimmung der Eltern reagieren Kinder lächelnd, wodurch die positive soziale Interaktion verlängert wird. Der Austausch von positiven Affekten in solchen Interaktionen

verstärkt die Bindung zwischen Kind und Eltern. Säuglinge lächeln meist bei besonderen Aktionen mit den Eltern (kitzeln, Flugzeug). Am Ende des ersten Lebensjahres rufen auch ungewöhnliche Ereignisse Vergnügen hervor. Im zweiten Lebensjahr kaspert Kinder schon selbst rum und empfinden Freude dabei andere zum Lachen zu bringen (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 533 f.).

Negative Emotionen

Die erste erkennbare negative Emotion bei Säuglingen ist das allgemeine Missbehagen, ausgelöst durch Stress, Hunger, Schmerz oder Überstimulierung. Im Alter von zwei Monaten konnte durch Forscher ein Gesichtsausdruck beobachtet werden, der Wut/Traurigkeit darstellen sollte, in einigen Zusammenhängen konnte dieser Ausdruck von dem der Schmerzen abgegrenzt werden.

Durch eine Analyse von Gesichtsausdrücken bei Kindern, im Alter von zweieinhalb bis sechs Monaten, wurde nachweislich eine Übereinstimmung zwischen negativem Erleben und Gesichtsausdrücken festgestellt. Aber die Kinder zeigten auch negative Emotionen, die mit der Situation scheinbar nicht übereinstimmten. Daher ist es schwierig festzustellen, welche Emotionen Säuglinge tatsächlich empfinden.

In einer Untersuchung, an der Campos beteiligt war, wurden Angst-, Freude- und Überraschungsreaktionen in spezifischen Situationen untersucht. Daraus wurde nicht deutlich, dass Angst- und Überraschungsreaktionen von anderen Antworten unterscheidbar sind. In neueren Erhebungen wurde angenommen, dass Kleinkinder ein undifferenziertes Missbehagen in Situationen negativer Emotionen empfinden. Wut und Schmerz/Missbehagen können nicht unterschieden werden. Für Eltern ist es nicht relevant, ob sie die negativen Emotionen richtig deuten, für sie ist von Bedeutung, dass sie sehen, dass Etwas nicht in Ordnung ist. Für das Kind wird die Differenzierung der negativen Emotionen erst wichtig, wenn sie älter werden.

Wie oben schon angesprochen, lächeln Kleinkinder im Alter von etwa sechs/sieben Monaten nur noch bekannte Gesichter an. Fremden Personen gegenüber zeigen sie eine deutliche Angstreaktion. Sie empfinden weder Freude, noch lassen sie sich von ihnen trösten. Diese Gegebenheit spiegelt vermutlich die wachsende Bindung an die Eltern wider. Die Angst vor Fremden hält bis ins zweite Lebensjahr an, wobei sie, abhängig vom Temperament und Kontext, variiert. Weitere Ängste im Alter von sieben Monaten zeigen sich gegenüber neuem Spielzeug, lauten Geräuschen oder abrupten Bewegungen. Diese Ängste jedoch werden bis

zum ersten Lebensjahr wieder abgebaut. Das Ängste entstehen, hat eine adaptive Funktion, Kleinkinder müssen sich auf den Schutz durch die Eltern verlassen können und so wenden sie ängstliche Ausdrücke an, um diesen Schutz zu bekommen.

Eine hervorstechende Angst um den achten Lebensmonat ist die Trennungsangst, die bei der Trennung von einem Elternteil auftritt, das Angstausmaß ist kontextabhängig. Weniger Unbehagen empfindet das Kind, wenn es selbst die Trennung auslöst, in dem es weg krabbelt. Bis zum 15. Lebensmonat steigt die Trennungsangst und klingt dann langsam ab.

Sind Kinder ungefähr zwei Jahre alt, ist die Unterscheidung von Wut und anderen negativen Emotionen bei ihnen gut möglich. Viel häufiger als andere negative Emotionen tritt das Wutgefühl in Erscheinung, vor allem dann, wenn die Kinder keine Kontrolle mehr auf ihre Umwelt ausüben können. In Zusammenhang mit Ärger, beispielsweise durch ein schmerzhaftes Ereignis, zeigt sich oft Traurigkeit, wenn Kinder keine Kontrolle über das Ergebnis einer Handlung haben oder sie von den Eltern getrennt sind. Traurigkeit wird aber im Gegensatz zu Wut und Unbehagen sehr selten gezeigt (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 535 – 539).

Selbst-bewusste Emotionen

Mit dem zweiten Lebensjahr kommen viele neue Emotionen hinzu. Verlegenheit, Stolz, Scham und Schuld laufen unter dem Begriff selbst-bewusste Emotionen, da die Wahrnehmung auf das Selbst und auf das Bewusstsein, wie andere auf das Kind reagieren, bezogen sind. Ein paar wenige Forscher waren der Meinung diese Emotionen können erst mit dem zweiten Lebensjahr auftreten, weil das Kind sich erst jetzt als von anderen abgrenzbare Person sieht.

Verlegenheit zeigen Kinder mit 15 – 24 Monaten, wenn sie im Mittelpunkt stehen. Stolz sind sie, wenn sie eine schwere Aufgabe erfolgreich bewältigt haben. Schon ab drei Jahren knüpfen sie Stolz an Leistungen an. Schuldempfinden ist verbunden mit Empathie für andere, hier werden Reue und Bedauern über das eigene Verhalten verbunden. Kinder sind immer dazu geneigt es wieder gutzumachen, bei denjenigen die betroffen sind. Bei der Scham liegt der Fokus auf dem Selbst, sie fühlen sich angegriffen und würden sich lieber verstecken wollen. Ob das Kind Schuld oder Scham empfindet, hängt teilweise von den elterlichen Erziehungspraktiken ab (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 539 – 541)

Die Ursachen von Emotionen ändern sich mit der Zeit. Durch die Veränderung des kindlichen Selbstwertgefühls und der Selbstbewertung ändern sich auch die Ereignisse, die bestimmte Emotionen auslösen. Von der frühen zur mittleren Kindheit bilden sich neue Quellen von Freude und Stolz heraus, beispielsweise durch die Akzeptanz von Gleichaltrigen.

In der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und des Verständnisses von Menschen und Ereignissen fangen Vorschulkinder an über Witze und Wortspiele zu lachen. Bildet sich im Zuge der kognitiven Entwicklung die Fähigkeit heraus imaginäre Phänomene zu repräsentieren, fürchten Kinder fiktive Kreaturen. Bei Grundschulkindern tritt diese Angst höchst selten auf, da sie ein besseres Realitätsverständnis haben. Die Häufigkeit von bestimmten Emotionen verändert sich in der Kindheit und Jugend ebenfalls (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 541 f.).

2.2.4 Regulierung von Emotionen

Um Ziele zu erreichen ist die Emotionsregulation entscheidend. Die emotionale Selbstregulierung ist ein komplexer Prozess, an dem Initiierung, Hemmung und Modellierung mehrerer Aspekte beteiligt sind. Dazu gehören die inneren Gefühlszustände, die emotionsbezogenen psychologischen Prozesse, die emotionsbezogene Kognition und das emotionsbezogene Verhalten. Die Regulierung der Emotionen fängt langsam an in der Kindheit zu entstehen und ist ein langwieriger Vorgang.

Kleinkinder sind noch nicht in der Lage ihre emotionalen Reaktionen zu kontrollieren, auch ältere Kinder haben noch Probleme bei der Regulierung intensiverer Emotionen, wie Trennungsangst oder die Angst vor Fremden. Die Entwicklung der emotionalen Regulierung sowie die Steuerung des emotionalen Verhaltens dauern Jahre. Diese Entwicklung ist durch drei altersbezogene Veränderungsmuster charakterisiert:

- 1) von der Emotionsregulierung von außen zur Selbstregulierung
- 2) Steuerung negativer Emotionen durch kognitive Strategien
- 3) Auswahl geeigneter Regulierungsstrategien

1) Von der Emotionsregulierung von außen zur Selbstregulierung

In den ersten Lebensmonaten helfen Eltern bei der Regulierung emotionaler Erregung, fühlt sich das Kind unwohl oder ist es verängstigt, wird es von den Eltern beruhigt oder abgelenkt. Doch dieser Zustand, des alleinigen Vertrauens auf die Eltern, verändert sich relativ schnell. Ein sechs Monate altes Kind kann seine negativen Emotionen schon reduzieren, in dem es seinen Blick vom jeweiligen Objekt abwendet und sich anders beschäftigt. Mit ein bis zwei Jahren wenden sich Kinder nunmehr Personen und Objekten zu, die keine negativen Emotionen auslösen. Diese Veränderungen werden vermutlich durch die wachsende Fähigkeit Aufmerksamkeit und Bewegung zu steuern, ermöglicht. Diese Selbstablenkung entwickelt und verbessert sich mit der Zeit, Kinder suchen sich selbst ein Spiel und brauchen bei Aufregung seltener Trost von den Eltern.

Mit wachsender Sprachfähigkeit sprechen Kinder die emotionalen Situationen bei den Eltern an, ohne sofort los zu schreien. Mit der Zeit können sie also negative Emotionen, ohne Wut- oder Schreianfall, steuern und besser damit umgehen. Sie sprechen mit anderen über diese Situation und versuchen eine Möglichkeit zu finden, auch ihre eigenen Bedürfnisse teilweise zu befriedigen. Die Veränderung in der Regulierung negativer Erregungen hängt möglicherweise auch mit den veränderten Erwartungen der Eltern an ihre Kinder zusammen. Mit ungefähr neun Monaten wird dem Kind diese Forderung der Eltern, mit der emotionalen Erregung umzugehen und sich dementsprechend zu verhalten, bewusst und demnach versuchen sie ihre Verhaltensweise zu steuern.

Von einem zweijährigen Kind kann verlangt werden, dass es sein motorisches Verhalten anpasst, beispielsweise an der Straße langsam zu laufen. Diese Fähigkeit ist im Kleinkindalter noch nicht ausgereift, was sich im Alter von vier Jahren wesentlich verbessert. Kinder können demzufolge Erwartungen immer besser erfüllen.

2) Steuerung negativer Emotionen durch kognitive Strategien

Wie schon deutlich wurde, wenden Kleinkinder bestimmte Verhaltensstrategien an, um ihre negativen Emotionen zu regulieren (Beschäftigung mit Spielzeug, wegschauen, ...). Ältere Kinder sind zusätzlich in der Lage kognitive Strategien zu verwenden, um sich mental abzulenken. In einer Studie von *Mischel* wurde herausgefunden, dass sich 5- Jährige, im Gegensatz zu Jüngeren, bewusst waren, dass es hilft, wenn man sich beispielsweise Essen in einem anderen Kontext vorstellt, um sich davon abzulenken. Mit zunehmendem Alter

verbessern sich die kognitiven Strategien und Kinder sind fähig auch schwierigere emotionale Situationen zu meistern.

3) Auswahl geeigneter Regulierungsstrategien

Nach dem die Kinder jetzt auch kognitive Strategien verwenden können, ist es für sie möglich in einer bestimmten Situation zwischen Verhaltens- und kognitiven Strategien auszuwählen. Das Bewusstsein, dass die geeignete Bewältigungsstrategie von den individuellen Bedürfnissen und Zielen sowie vom jeweiligen Problem abhängt, ist bei den Kindern ebenfalls vorhanden.

Die geeignete Strategie zu finden, wird durch das Lernen das es unterschiedliche Stressoren, kontrollierbare und unkontrollierbare, gibt gesteigert. Damit wächst auch die Fähigkeit die effektivste Strategie auszuwählen. In unkontrollierbaren Situationen werden sie schnell merken, dass es einfacher ist mit den Emotionen umzugehen, wenn sich dieser Sachlage angepasst wird (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 544 – 548).

2.2.5 Individuelle Unterschiede bei Emotionen und ihrer Regulierung

In der allgemeinen Entwicklung von Emotionen und der Fähigkeit zur Selbstregulierung sind Kinder sehr ähnlich, jedoch gibt es in den emotionalen Funktionen große individuelle Unterschiede. Manche Kinder können sich leicht beruhigen, andere wiederum sind schnell erregt und schwieriger zu besänftigen. Kinder unterscheiden sich allgemein in ihrer Schüchternheit, dem Ausdruck von positiven Gefühlen, in ihrer Art und Weise der Emotionsregulierung und in der Zeit bis sie Emotionen ausdrücken können. Zu den Unterschieden tragen mit hoher Sicherheit biologische Faktoren sowie Umweltfaktoren bei, sichtbar wird das an den kindlichen Emotionen und dem zugehörigen Verhalten. Einige Theoretiker sind der Ansicht, dass biologische Faktoren, die sich im Temperament zeigen, in der Entwicklung des Kindes eine Rolle spielen (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 549 f.).

Temperament

Säuglinge zeigen unterschiedliche Reaktionsfähigkeiten, wodurch angenommen wird, dass sie mit verschiedenen emotionalen Eigenschaften geboren werden. Die Unterschiedlichkeiten in der kindlichen emotionalen Reaktionsfähigkeit werden auch als Temperament bezeichnet.

Rothbart und *Bates* definieren Temperament als ...

„... veranlagungsbedingte individuelle Unterschiede der emotionalen, motorischen und aufmerksamkeitsbezogenen Reagibilität und Selbstregulierung. [...]“ (DeLoache, Eisenberg, Siegler; S. 550).

Veranlagungsbedingt meint hier die Vererbung und die biologischen Funktionen.

Das Temperament ist besonders von Bedeutung für die individuellen Unterschiede und die Rolle von Anlage und Umwelt. Laut einer Langzeitstudie von *Thomas* und *Chess* hat das kindliche Temperament neun Gesichtspunkte: Aktivitätsniveau, Rhythmus, Ablenkbarkeit, Annäherung/Rückzug, Anpassungsfähigkeit, Aufmerksamkeitsspanne und Ausdauer, Reaktionsintensität, Reaktionsschnelle und Stimmungsqualität. Aus diesen Merkmalen heraus, wurden drei Gruppen von Kleinkindern bestimmt. Die einfachen, die mit neuen Situationen keine Probleme hatten und sich leicht beruhigen ließen. Schwierige Kleinkinder brauchen in neuen Situationen länger, reagieren negativ auf die neuen Reize und haben unregelmäßige Körperfunktionen. Die dritte Gruppe, die langsam auftauenden Kinder, sind zunächst schwierig und werden mit der Zeit einfacher. In dieser Studie erwiesen sich ein paar Dimensionen als relativ stabil, wodurch gesagt werden kann, wie sich ein Kind später entwickelt. Die schwierigen Kinder hatten später Anpassungs- und Schulprobleme.

Heutige Wissenschaftler halten es für wichtig positive und negative Emotionen als separate Komponenten des Temperaments zu beurteilen. In den neuen Studien, die den oben genannten Ansatz verfolgen, orientieren sich die Wissenschaftler an der Idee, dass kindliche Temperament lässt sich in sechs Dimensionen erfassen, welche die meisten Aspekte des Temperaments beinhalten (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 550 – 554).

Stabilität des Temperaments im Zeitverlauf

Viele Eigenschaften des Temperaments bleiben im Laufe der Zeit konstant. Kinder die als Säugling in neuen Situationen Hemmungen und ängstliches Unbehagen zeigten, zeigen auch mit zwei Jahren eine höhere Ängstlichkeit und mit vier Jahren mehr soziale Hemmungen. Konnte das Kind im Vorschulalter seine Aufmerksamkeit fokussieren, so konnte es dies auch besonders gut im Alter von 11/12 Jahren. Einige Aspekte des Temperaments sind jedoch stabiler als andere.

Rolle des Temperaments für soziale Fertigkeiten und Anpassungsfähigkeit von Kindern

Auch in der sozialen Anpassungsfähigkeit von Kindern spielt das Temperament eine entscheidende Rolle. Verhalten sich Kinder negativ, so führt das zu Problemen bei der Anpassung und im Umgang mit Anderen. Die Unterschiede zwischen Kindern in den Temperamentsaspekten können mit der sozialen Kompetenz sowie der Anpassungsfähigkeit in Verbindung gebracht werden. Das zeigte eine Langzeitstudie von *Caspi* und *Moffitt*. Kinder die negativ, impulsiv und unreguliert auftraten, hatten als Jugendliche Anpassungsprobleme, kamen mit Gleichaltrigen nicht zu Recht, zeigten illegales Verhalten und ihre Freundschaften waren weniger intim und vertraut. Verhaltensgehemmte Kinder zeigten im späteren Leben Ängstlichkeit, Depressionen und Phobien. Daraus lässt sich erkennen, dass Anpassungsprobleme mit verschiedenem Temperament in Verbindung stehen.

Die Anpassung eines Kindes ist auch von der Umwelt abhängig in der es sich bewegt. Bei Kindern mit einem schwierigen Temperament und Eltern die unterstützend und stets auf das Kind einwirken, ist das Resultat günstiger, als bei Eltern die nichts dergleichen unternehmen. Durch die Kombination des Temperaments und des elterlichen Erziehungsverhaltens lassen sich die Anpassungsfähigkeit und die soziale Kompetenz vorhersagen. Mit der Zeit beeinflussen sich Temperament und Erziehungsverhalten wechselseitig (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 555 – 560).

2.2.6 Emotionale Entwicklung von Kindern in der Familie

Die Temperamentsdimensionen die sich auf die emotionale Entwicklung beziehen, stehen in Zusammenhang mit der Vererbung. Gene haben einen enormen Anteil bei den verschiedenen Temperamentsaspekten, einige beruhen mehr, andere weniger auf ihnen. Wie oben schon angeführt, spielen auch bestimmte Umweltfaktoren eine Rolle bei der Bildung der individuellen Unterschiede. Ein paar der wichtigen Faktoren haben etwas mit der Beziehung zu den Eltern und den Erziehungspraktiken zu tun (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 560 f.).

Qualität Eltern-Kind-Beziehung

Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung kann die emotionale Entwicklung unterschiedlich beeinflussen. Zum Einen lenkt sie das kindliche Sicherheitsgefühl, die Empfindungen gegenüber der eigenen und anderen Personen und zum Anderen die Emotionalität des Kindes.

Bei sicher gebundenen Kindern tritt kaum soziale Ängstlichkeit auf, sie empfinden auch mehr positive Emotionen und ihr Emotionsverstehen, das bei der Emotionsregulierung hilft, ist weiter fortgeschritten, als das von unsicher Gebundenen (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 561).

Elterliche Sozialisation der emotionalen Reaktionen von Kindern

Die kindliche Sozialisation durch die Eltern beinhaltet auch die Sozialisation der emotionalen Reaktionen durch

- 1) den Emotionsausdruck gegenüber dem Kind und Anderen
- 2) die Reaktion auf den emotionalen Ausdruck des Kindes und
- 3) die Diskussion über Emotionen und emotionale Regulierung.

1) Emotionsausdruck gegenüber dem Kind und Anderen

Der elterliche Ausdruck von Emotionen wirkt sich auf die soziale Kompetenz und das psychische Wohlbefinden des Kindes aus. Durch die gezeigten Emotionen wird die kindliche Sicht auf das Selbst sowie auf andere, in der sozialen Umwelt, beeinflusst. Die Eltern dienen dem Kind als Beispiel, wie und wann Emotionen ausgedrückt werden. Kinder beobachten in zwischen menschlichen Beziehungen den Emotionsausdruck, wodurch sie ein Verständnis dafür bekommen, welche Emotionen angemessen und effektiv sind. Emotionen denen Kinder ausgesetzt sind, nehmen Einfluss auf den Grad an Besorgnis und Erregung. Das wiederum hat Auswirkungen auf die Verarbeitung von Botschaften aus sozialen Interaktionen.

Der beständige und offene Ausdruck von positiven oder negativen Emotionen von den Eltern zu Hause hat persönliche Konsequenzen für das Kind. Werden daheim überwiegend positive Emotionen gezeigt, übernehmen die Kinder auch vorwiegend diese positiven Gefühle. Sie sind sozial kompetenter, verstehen die Emotionen von anderen, sind weniger aggressiv, gut angepasst und haben eine hohe Selbstachtung. Bei negativen Emotionen, die besonders intensiv und feindselig sind, haben die Kinder ein geringes Maß an sozialen Kompetenzen, äußern größtenteils negative Emotionen, haben Verhaltensprobleme und Defizite.

Aber nicht nur Eltern beeinflussen den Ausdruck von Emotionen, sondern auch die Kinder nehmen Einfluss auf diese in der Familie. Ein schwieriges Temperament beim Kind ruft negative Emotionen bei den Eltern hervor. Für die emotionale und soziale Entwicklung des

Kindes sind sowohl Vererbung, als auch die gesehene und erlebte Art der Emotionen von Bedeutung.

2) Reaktion auf den emotionalen Ausdruck des Kindes

Die Reaktionen der Eltern auf negative Emotionen des Kindes wirken auf die emotionale Ausprägung des Kindes, seine soziale Kompetenz und Anpasstheit. Wird ein trauriges oder ängstliches Kind von seinen Eltern kritisiert, wird dem Kind das Gefühl gegeben das seine Emotionen nicht berechtigt sind. Später sind diese Kinder weniger sozial kompetent und emotional, können schlecht mit Stress umgehen und neigen zu negativen Emotionen und Verhaltensproblemen. Unterstützen Eltern das aufgebracht Kind, helfen sie ihm die emotionale Erregung zu regulieren und seine Emotionen auszudrücken, ist es zukünftig schulisch und im Umgang mit Gleichaltrigen kompetenter.

3) Diskussion über Emotionen und emotionale Regulierung

Das emotionale Verständnis ist ein wichtiger Teil der emotionalen Entwicklung und der Selbstregulierung. Gespräche über Gefühle sind ein bedeutender Gesichtspunkt in der emotionalen Sozialisierung. Die Eltern bringen dem Kind dadurch die Bedeutung von Emotionen, die Gründe warum sie ausgedrückt/nicht ausgedrückt werden und die Folgen des Ausdrucks/der Unterdrückung näher.

Ein besseres emotionales Verständnis zeigen die Kinder, mit denen über Emotionen gesprochen wurde. Dieses Verständnis wird dadurch begünstigt, dass die Gespräche in alltäglichen Situationen stattfinden. Eltern besprechen Gefühle am ehesten mit den Kindern, die Interesse daran zeigen und ein anfängliches Verständnis von Emotionen besitzen. Die individuellen kindlichen Wesenszüge haben ebenso Einfluss auf die elterliche Diskussion über Emotionen (vgl. DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005); S. 562 – 565).

2.2.7 Magische Phase und Trennungsängste

Ab dem dritten Lebensjahr bis ins fünfte werden die emotionale und kognitive Entwicklung durch die *magische Phase* bestimmt. Die Trennungsangst durch den Eintritt in eine Kindertagesstätte macht sehr deutlich, dass Kinder noch von ihren Eltern abhängig sind (vgl. Michaelis, R. (2006); S. 164).

Magische Phase

Die magische Phase bestimmt das Denken und Handeln von Drei- bis Fünfjährigen. Die eigenen Gedanken und Handlungen werden von Kindern als Ursache von bestimmten Ereignissen erlebt und angesehen, dies ruft Ängste hervor, die die Gefährdung der eigenen Person betreffen. Märchenfiguren, jeder Art, sind Kindern in diesem Alter nicht geheuer, da sie ihnen schaden könnten. Aus diesem Grund werden Objekte wie Nussknacker oder Hexen gemieden.

Kinder bilden für sich magische Theorien für Ursachen, die sie herbeigeführt haben oder für sie Unerklärbares. Ihre magische Logik führt zu magischem Erleben und magischen Vorstellungen über Bedrohung, Angst, den Weihnachtsmann oder Osterhasen. Die magische Phase ist ein Durchgangsstadium der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung zu einer separaten Ich- Struktur, zur Akzeptanz das es vorgegebene und unveränderbare Lebensbedingungen gibt, zum Aufbau des Selbstbewusstseins und zur Aneignung von Wissensinstanzen und Moralvorstellungen. Kinder verstehen, dass sich aus ihren Wunschvorstellungen Konsequenzen für andere ergeben können.

Eltern und anderen Erwachsenen, die magische Phase nicht kennen, fällt es schwer die Geschichten der Kinder ernst zu nehmen. Es kann dazu kommen, dass sich das Kind nicht angenommen fühlt und traut sich dann nicht mehr über seine Ängste und Gedanken zu sprechen (vgl. Michaelis, R. (2006); S. 173 - 179).

Die magische Phase bestimmt auch das Denken und Handeln von Vierjährigen, ebenso die Theoriebildung über ihnen Unbekanntes ist noch gegenwärtig. Im Denken der Kinder ist ihr Körper ein Sack, weshalb sie panische Angst vor Verletzungen haben, da sie sonst „auslaufen“ würden. Sie machen in ihrer magischen Welt reale Erfahrungen und versuchen diese in ihre bisherigen Lebens- und Erfahrungswelt einzuordnen (vgl. Michaelis, R. (2006); S. 189 - 191).

Im Alter von fünf Jahren klingt die magische Phase langsam ab. Rationale Überlegungen und Deutungen der Emotionen beginnen sich zögerlich, mit kleineren Rückfällen, durchzusetzen. Die magische Phase bleibt aber ein Leben lang erhalten, nur werden unangenehme oder folgenschwere Ereignisse im späteren Leben verdrängt. Das Gedankenabschweifen zu angenehmen Tagträumen ist auch bei Erwachsenen möglich, diese sind aber in der Lage in die Realität zurück zu kehren. Kinder können dies nicht, sie leben tatsächlich in einer magischen Welt (vgl. Michaelis, R. (2006); S. 204 - 206).

Trennungsängste

Der Eintritt in den Kindergarten heißt auch bei sicher gebundenen Kindern noch einmal Trennungsängste, durch die längere Trennung von den Bindungspersonen, erleben. Es besteht ein emotionales Ungleichgewicht zwischen Autonomie und dem Sicherheitsbedürfnis. Den Kindern fällt es dadurch schwer unbeschwert und vergnügt in die Kindergruppe zu gehen. Sie können diese Erlebnisse und Empfindungen besser verkraften, wenn sie kognitiv und aktiv verarbeitet werden können (vgl. Michaelis, R. (2006); S. 189 - 191).

3 Das Konzept der Elterngespräche im Kindergarten und die Erarbeitung von Hintergrundwissen zur „problematischen Entwicklung“ von Mienert und Vorholz

3.1 Entwicklungsgespräche im Kindergarten

3.1.1 Entwicklungsgespräche in den Bildungsplänen der Länder

Durch das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems in der PISA- Studie kam es vielfach zu Reformansätzen, so auch in der Kleinkindpädagogik. Pädagogische Fachgespräche wurden in die Bildungspläne der Länder aufgenommen. Dem pädagogischen Ansatz liegt die Kooperation der Kindertagesstätte mit den Eltern zugrunde. Eine förderliche Beziehung dieser beiden Institutionen, die auf kontinuierlichen Informationsaustausch und gegenseitigem Verstehen aufbaut, ist für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn des Kindes erforderlich.

Elterngespräche sind laut Bildungsplan die Grundlage der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Im Vordergrund sollen die Bedürfnisse von Kind und Eltern stehen. Es muss ein gegenseitiger Austausch betreffs des Kindes erfolgen, so entsteht ein Überblick über den Entwicklungsverlauf. In solch einem Gespräch kann auch über das Bildungskonzept der Einrichtung diskutiert werden. Zu dem stärken sie die Erziehungskompetenz der Eltern und erleichtern die Übergangssituation für das Kind (vgl. Schnabel, Michael (2008); S. 10 – 12).

In den Bildungsplänen der einzelnen Länder sind sowohl die Bildungsprozesse und -bereiche sowie die Lernfelder und die methodischen Zugänge beschrieben. Der Schwerpunkt liegt in den Bildungsbereichen Sprache und Kommunikation, soziale und emotionale Entwicklung, Bewegung und Gesundheit, musische Bildung und Förderung der Kreativität, das Kultur- und Umgebungswissen und die zu erwerbenden Kompetenzen.

Im sächsischen Bildungsplan werden Elterngespräche als gemeinsame Festlegung von Zielen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und ErzieherInnen gesehen. Es soll ein Austausch an Erfahrungen bezüglich des Kindes stattfinden, in dem sich über das Entwicklungspotenzial verständigt wird. So wird es möglich das Kind individuell zu fördern. Die Beobachtungen und Dokumentationen der ErzieherInnen sollen als Anlass für ein Gespräch dienen, welches im halbjährigen Rhythmus erfolgen soll. Dadurch können Maßnahmen der individuellen Förderung des Kindes erfolgreich umgesetzt werden (vgl. Groot-Wilken, B.; Warda, L. (2007); S. 10 – 15).

3.1.2 Gesprächsarten im Kindergartenalltag

Ein/e ErzieherIn kann nicht davon ausgehen, dass Eltern an sie die Frage formulieren, ob ihr Kind normal entwickelt ist. Das heißt aber nicht, dass die Eltern keinen Gesprächsbedarf haben, das Gegenteil ist der Fall. Sie fragen auch selten nach Terminen für Gespräche, hier ist die Initiative der ErzieherInnen gefragt, denn Anlässe für ein Gespräch gibt es im Kindergarten genügend.

Im Folgenden eine kurze Zusammenfassung der Gesprächsarten, die im Kindergarten praktiziert werden. Es wird unter anderem das Informationsgespräch geführt, das der Wissensvermittlung an Eltern betrifft Konzeption und/oder Einrichtung dient. Weiterhin gibt es Gespräche auf das Kind bezogen, so die Aufnahmegespräche, in denen sowohl organisatorische Inhalte, als auch Informationen über das Kind, Eingewöhnung und kindliche Besonderheiten besprochen werden. Beratungsgespräche geben die Möglichkeit sich über eine bestimmte Fragestellung auszutauschen. In Konfliktgesprächen werden aktuelle Konflikte zwischen den ErzieherInnen und den Eltern bearbeitet. Ziel ist eine Änderung dieses angespannten Zustandes herbeizuführen. Auch das Tür- und Angelgespräch, in dem Informationen ausgetauscht werden, ist eine Gesprächsart die ständig angewandt wird. Für das Entwicklungsgespräch hingegen ist es ratsam einen Termin, ohne jegliche Störung, zu vereinbaren. Dieses Gespräch beinhaltet nur die Entwicklung des Kindes und wird im folgenden Punkt näher betrachtet (vgl. Mienert, M.; Vorholz, H. (2007); S. 36 – 39).

Rechtlich gesehen, müssen die Informationen aus einem Elterngespräch vertraulich behandelt werden und dürfen ohne Einverständnis der Eltern nicht an Dritte weiter gegeben werden. Da die Informationen und Ergebnisse eines solchen Gesprächs richtungsweisend für die Planung in einer Kindertageseinrichtung sein können, müssen die Inhalte auch im Team besprochen werden, wobei hier alle Daten der Eltern anonym behandelt werden müssen.

Steht der Vorwurf der Kindesmisshandlung oder -vernachlässigung im Raum untersteht der/die ErzieherIn nicht mehr der Schweigepflicht und ist verpflichtet, nach sorgfältigem Vorgehen und Überprüfen, das Jugendamt einzuschalten (vgl. Schnabel, Michael (2008); S. 10 – 12).

3.1.3 Was ist ein Entwicklungsgespräch?

Das Entwicklungsgespräch ist eine besondere Gesprächsform, die nicht mit anderen vermischt werden soll. Die Abgrenzung sollte sowohl im Team, als auch gegenüber den Eltern verdeutlicht werden. Ist die Form des Entwicklungsgespräches in einer Einrichtung bei allen Beteiligten bekannt, so verliert sich die Angst vor solch einem Gespräch. Um dem entgegen zu kommen, sollten Entwicklungsgespräche in der Konzeption der Einrichtung niedergeschrieben sein. So werden sie zum Bestandteil der pädagogischen Arbeit, müssen in den Kindergartenalltag eingeplant werden und die Unterstützung durch den Träger ist gewährleistet.

Wie schon erwähnt ist diese Unterhaltung eine besondere Gesprächsform und sollte nur die Entwicklung des Kindes beinhalten. Auf keinen Fall gehören in dieses Gespräch organisatorische Probleme, Konflikte mit den Eltern oder pädagogische Grundfragen.

Ablauf von Entwicklungsgesprächen

Bevor ein Entwicklungsgespräch erfolgen kann, müssen die Eltern sowohl mündlich als auch schriftlich eine Einladung erhalten. Finden die Gespräche zu regelmäßigen nachvollziehbaren Zeitpunkten statt, erleichtert dies die Terminvereinbarung. Sinnvoll ist es den Sinn und Zweck solcher Gespräche schon zu Elternabenden zu erklären.

In Vorbereitung auf das Entwicklungsgespräch sollten sich alle ErzieherInnen, die mit dem Kind in Kontakt stehen, austauschen. Denn auch die anderen ErzieherInnen können wichtige Beobachtungen und Erfahrungen mit dem Kind gemacht haben. Eine wichtige Überlegung bei der Vorbereitung ist, ob das Entwicklungsgespräch mit einem/r weiteren ErzieherIn geführt werden soll.

Weiterhin zählen zu den Gesprächsvorbereitungen, die eigene gute Vorbereitung, die Eltern als Partner sehen und das Interesse an den Beobachtungen der Eltern. Eine angenehme Atmosphäre sorgt für Entspannung. Alle möglichen Störungen müssen im Vorfeld ausgeschaltet werden. Ebenfalls für eine geeignete Stimmung sorgen ein runder Tisch sowie Getränke und Snacks. An dem Gespräch sind nur die ErzieherInnen und die Eltern beteiligt, nicht die Kinder.

Zu Beginn des Gesprächs ist es hilfreich die Inhalte aufzuzeigen und die Ziele zu erläutern. Die Einschätzung des Entwicklungsstandes des jeweiligen Kindes sollte anklingen, aber nicht das Gespräch dominieren, ebenso wie die „Grenzsteine der Entwicklung“. Ein guter Einstieg

in den Dialog sind Fotos vom Kind, zu denen Geschichten erzählt werden. Das Gespräch dient nicht dazu eine Stärken- und Schwächenanalyse durchzuführen, das Wichtigste sind die Beobachtungen die von Eltern und ErzieherInnen gemacht worden (vgl. Mienert, M.; Vorholz, H. (2007); S. 103 – 108).

Elemente des Entwicklungsgesprächs

In der Reflexion ist es erforderlich, dass sowohl ErzieherIn als auch Eltern vom Alltag mit dem Kind berichten, um ein genaues Bild von ihm zu bekommen. Verhalten und Interesse beschreiben sowie Spiel- und Alltagssituationen und Entwicklungen beziehungsweise Veränderungen einbeziehen.

Im zweiten Schritt, der Analyse, wird versucht einen Erklärungsansatz für das Verhalten und den Entwicklungsstand zu anderen Kindern zu finden. Eltern und ErzieherIn tauschen sich über die kindlichen Kompetenzen aus und der Förderbedarf kann festgestellt werden. Ziel der Analyse ist es, eine umfassende Beschreibung des aktuellen Entwicklungs- und Interessenstandes zu erhalten.

Am Schluss steht die Zielvereinbarung oder individuelle Förderung. Es werden gemeinsam Entwicklungs- und Bildungsziele erarbeitet, an denen in beiden Systemen mit dem Kind gearbeitet werden muss, da diese Ziele zum nächsten Entwicklungsgespräch erreicht sein sollen (vgl. Groot-Wilken, B.; Warda, L. (2007); S. 25).

Inhalte von Entwicklungsgesprächen

Im Mittelpunkt von Entwicklungsgesprächen stehen die Kinder. Zum Einen gibt es die obligatorischen Themenbereiche, die nacheinander in jedem Gespräch abgehandelt werden und zum Anderen die optionalen, die je nach Notwendigkeit im Gespräch angesprochen werden.

Die obligatorischen Inhalte beziehen sich auf das Wohlbefinden des Kindes, da hiervon andere Prozesse abhängig sind. Weiterhin beinhaltet dieser Bereich das Selbstbild und die Entwicklung der Identität, wodurch das individuelle Förderangebot gestaltet werden kann. Die Förderung der Kompetenzen ist ein wesentlicher Bestandteil der frühkindlichen Bildung und so müssen die Entwicklung, Veränderung und das eventuelle Fehlen dieser in Entwicklungsgesprächen behandelt werden. Ein weiterer Inhaltsbereich von Entwicklungsgesprächen ist die Interaktion und Kommunikation, wie und mit wem das Kind

kommuniziert und wie es mit Konflikten umgeht. Je nachdem ob Wissen über die kindlichen Interessen, Wünsche und Bedürfnisse existiert, ist eine kindorientierte Pädagogik möglich.

Die optionalen Themenbereiche betreffen die Essgewohnheiten des Kindes, dessen Gesundheit, Eingewöhnung und später den Übergang in die Schule (vgl. Groot-Wilken, B.; Warda, L. (2007); S. 22 – 24).

Problematische Beobachtungen sollten im Gespräch angebracht werden. Zu beachten ist aber das dies durch persönliche Wahrnehmungen und in Verbindung mit tatsächlichen Begebenheiten, Situationen oder mit dem Verhalten des Kindes angesprochen wird. Bewertungen und Einschätzungen müssen dabei außen vor bleiben. Um gemeinsam ein Ergebnis zu finden, ist es ratsam den Eltern keine vorgefertigte Lösung anzubieten, sondern diese mit ihnen gemeinsam zu erarbeiten. Sonst kann es durchaus dazu kommen, dass die Eltern denken, sie werden bevormundet.

Bei Beobachtungen sollte der „Defizitblick“ vermieden werden, jedes Kind hat seine Stärken und Schwächen und kann trotz allem normal entwickelt sein. Entwicklungsbögen oder die „Grenzsteine der Entwicklung“ sind hilfreich dabei den Entwicklungsstand sachlich einzuschätzen. Es soll keine Stärken- und Schwächenanalyse vorgenommen werden, denn dadurch wird nicht mehr unvoreingenommen auf das Kind geschaut. Bei schwierigen Erziehungssituationen kann man sich Ratschläge von den Eltern holen, denn sie sind Experte für ihr Kind und können dabei weiterhelfen.

Zielvereinbarung und Nachbereitung des Gesprächs

Ist es beim Austausch von Entwicklungsproblemen zu einer Absprache gekommen, so sollten diese ganz konkret formuliert werden. Ratsam ist es auch das Gespräch nicht mit Problemen oder Absprachen zu schließen. Am Ende werden die wichtigsten Punkte von beiden Seiten zusammengefasst und es gibt eine kurze Rückmeldung das Gespräch betreffend.

In der Nachbereitung wird das Entwicklungsgespräch reflektiert und auf einzelne Punkte genauer geschaut, dass ist die beste Vorbereitung auf das nächste Gespräch. Unterstützung sollte dabei das Team geben, denn dies bringt die gesamte Einrichtung zum Wohle der Kinder voran.

3.2 „Problematische“ Entwicklung

3.2.1 Entwicklung

Durch Erfahrungen und Lernen werden Entwicklungsprozesse vorangetrieben. Sie verlaufen individuell, das heißt das Kinder Probleme, in Hinblick auf ihre persönlichen Ziele und Bedürfnisse, auf ihre eigene Art lösen. Entwicklungsprozesse erfolgen ein Leben lang und verlaufen nicht geregelt und vorhersagbar (vgl. Michaelis, R. (2006); S. 23).

Der individuelle Entwicklungsverlauf einzelner Kinder zeigt scheinbare Auffälligkeiten. Das äußert sich beispielsweise in dem eine Fähigkeit, die schon erlernt war, plötzlich eine zeitlang nicht vorhanden ist. Solche Aufschübe sind Inkonsistenzen, die für eine adaptive, unauffällige Entwicklung charakteristisch sind. Die frühkindliche Entwicklung verläuft *individuell*, *variabel* und *adaptiv*. Ohne dass es als auffällig angesehen wird, kann ein Kind Entwicklungsschritte überspringen oder sie nicht der Reihe nach durchlaufen. Trotzdem ist bei dem Kind von einer normalen Entwicklung auszugehen, da das Kind seine Entwicklungsschritte selbst bestimmt (vgl. Michaelis, R. (2006); S. 28/29).

Für das Gelingen der individuellen Entwicklung sind drei Bedingungen notwendig:

- die Entwicklung des Selbst
- die Fähigkeit zur Theoriebildung durch eigene Erfahrungen und
- das Bindungsverhalten.

3.2.2 Normale Entwicklung

Verständnis von „Normalentwicklung“ reflektieren

Wichtig ist es, wenn es um die Entwicklung eines Kindes geht, dass die Ansprüche der Eltern berücksichtigt werden. Sie wollen immer wissen, wie es darum steht und verlangen von der ErzieherIn eine Einschätzung bezüglich der Normalentwicklung.

Sind Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten aufgetreten, so rückt in das Zentrum der Aufmerksamkeit sofort das Elternhaus. Es ist aber wenig hilfreich den Eltern die Schuld zu zuweisen, denn das stellt eine große Belastung für die Zusammenarbeit dar. Die positiven und negativen Veränderungen beim Kind können ebenso durch biologische Faktoren, die individuelle Selbststeuerung des Kindes oder dessen Ziele und Wünsche beeinflusst werden. Hierbei ist es besonders wichtig das beide Erziehungsparteien gemeinsam daran arbeiten, statt

sich Schuld daran zu geben. Ebenfalls bringt es mehr sich gegenseitig zu informieren und zu unterstützen, statt gegenseitig Wunder zu fordern.

Der Entwicklungsstand eines Kindes muss real eingeschätzt werden, dabei muss darauf geachtet werden, dass sich jedes Kind anders entwickelt. Manche Entwicklungsauffälligkeiten sind auch nur normale Übergangsphänomene, für die exakte Bestimmung des Entwicklungsverlaufs sind daher Fachleute hinzu zuziehen.

Um einen umfangreichen Überblick über die Entwicklung zu gewinnen, ist es erforderlich, dass viele Entwicklungsbereiche beachtet werden. Wird die Beobachtung nur auf einen Bereich gelenkt, ist nicht feststellbar ob das Kind entwicklungsverzögert ist. Wichtig für das Entwicklungsgespräch ist es, dass nicht nur die verzögerten Bereiche angesprochen werden, sondern dass die „normal“ entwickelten im Vordergrund stehen.

Die Entwicklungsbereiche sind so zahlreich, dass es kaum möglich ist das Kind umfassend zu beurteilen. Daher können auch in Entwicklungsgesprächen nur Teile der Entwicklung betrachtet werden. Die Entwicklung eines Kindes zu beobachten, heißt in dessen Welt einzutauchen und nicht zu versuchen die Defizite aufzuspüren! Eine Normalentwicklung lässt sich anhand von Beobachtungen definieren, dabei muss aber beachtet werden, dass die Entwicklung Veränderungen des Menschen sind, die ein Leben lang andauern.

Um dem Ziel von Entwicklungsgesprächen, gemeinsam am Kindeswohl arbeiten, näher zu kommen, ist es notwendig Entwicklungsrisiken und -störungen anzusprechen und Förderangebote zu erarbeiten (vgl. Mienert, M.; Vorholz, H. (2007); S. 92 – 99).

Normalentwicklung – was heißt das?

Normal wird an der Mehrheit der Menschen gemessen. Zur Einschätzung eines Kindes werden im Kindergarten als Maßstab die anderen Kinder genommen. Ein Kind ist normal, wenn es dem Durchschnitt der anderen Kinder in seinem Alter entspricht.

Die Faktoren, die die kindliche Entwicklung beeinflussen können, werden als Entwicklungsrisiko bezeichnet. Eine Entwicklungsverzögerung liegt dann vor, wenn die Entwicklung langsamer verläuft als beim Durchschnitt. Von einer Entwicklungsstörung wird dann gesprochen, wenn die Risiken den Entwicklungsverlauf negativ beeinflussen.

Noch immer spielt bei der Einschätzung von Entwicklung die eigene Idealvorstellung von einem normalen Kind eine große Rolle. Normal ist ein Kind, wenn die Intuition sagt, dass alles in Ordnung ist. Sowohl die Intuition der ErzieherIn (statistische Normalität) als auch die

der Eltern (individuelle Norm des Kindes) müssen in einem Gespräch angesprochen werden. Normal ist ein Kind auch dann, wenn es sich wohlfühlt. Hierbei wird das individuelle Kind als Maßstab seiner Normalität genommen. Die Bewältigung der alltäglichen Anforderungen des Lebens gehören ebenfalls zu den Merkmalen der Normalentwicklung. Die individuellen Stärken und Schwächen, die jedes Kind besitzt, machen es zu dem was es ist. Kommt ein Kind gut zurecht, kann es die Anforderungen bewältigen und erlebt es sich als kompetent, ist von einer normalen Entwicklung auszugehen (vgl. Mienert, M.; Vorholz, H. (2007); S. 92 – 99).

3.2.3 Grenzsteine der Entwicklung nach Michaelis

Die Normalität ist aus zwei Sichtweisen zu betrachten. Zum Einen das einzelne Kind im Vergleich zu anderen Altersgenossen. Zum Anderen der individuelle Blick auf das Kind und seinen Entwicklungsverlauf. Die Grenzsteine legen fest, bis zu welchem Alter ein Entwicklungsziel, auch von langsamen, aber unauffällig entwickelten Kindern, erreicht sein sollte.

Zur Feststellung von Entwicklungsverzögerungen und den damit verbundenen Entwicklungsrisiken können die „Grenzsteine der Entwicklung“ benutzt werden. Anhand von sechs zentralen Entwicklungsbereichen kann dann festgestellt werden, ob eine Auffälligkeit vorliegt. Die Grenzsteine sind ein einfaches Frühwarnsystem für Eltern und ErzieherInnen durch die eine Fehlentwicklung erkannt und entsprechendes Handeln eingeleitet werden kann. Dabei muss aber beachtet werden, dass die einzelnen Entwicklungspfade der Kinder individuell, variabel und adaptiv sind.

Haben 50% der Kinder eines Alters ein Entwicklungsziel erreicht, wird dieser Zeitpunkt in verschiedener Fachliteratur als Meilenstein der Entwicklung bezeichnet. Da es sich aber um die Früherkennung von verzögerter Entwicklung handelt, erweist sich eine Grenze als sinnvoller. Haben also 90% bis 95% der unauffällig entwickelten Kinder ein Entwicklungsziel erreicht, ist dieser Zeitpunkt der Grenzstein. Ist von einem Kind ein Entwicklungsziel zu dem Zeitpunkt noch nicht erreicht worden, kann noch nicht von einer Entwicklungsverzögerung gesprochen werden. Die Entwicklung muss weiterhin unter Beobachtung stehen. Ist die Entwicklung nach 8 Wochen noch nicht aufgeholt, muss ein Kinderarzt/-ärztin aufgesucht werden.

Um eine Einschätzung anhand der Grenzsteine vornehmen zu können, muss ein Entwicklungsbogen ausgefüllt werden, durch diesen wird sichtbar, ob das Kind in einem

Bereich eine Verzögerung aufweist, die nicht im Normalbereich liegt. Im Alter von 3 Monaten bis 5 Jahren werden folgende Entwicklungsbereiche überprüft:

- Grobmotorik,
- Feinmotorik,
- Spracherwerb,
- kognitive Entwicklung,
- soziale Entwicklung und
- emotionale Kompetenzen.

Ab dem sechsten Lebensjahr kommen das Körperbewusstsein und die Selbstständigkeit hinzu.

Die Grenzsteine der Entwicklung sind keine beliebige Auswahl von Entwicklungsstadien, sondern für die weitere Entwicklung bedeutsame Durchgangsstadien zum Entwicklungsziel. Sie sind nicht geeignet für eine Entwicklungsdiagnostik. Sie stellen lediglich ein Warnlicht dar das auf Entwicklungsverzögerungen aufmerksam machen soll.

Ob ein Kind im Bereich der normalen Entwicklung liegt, ist nachvollziehbar, wenn in den ersten 18 Lebensmonaten die Entwicklung aller 3 Monate überprüft wird, da sie in dieser Zeit sehr schnell erfolgt. Dann sollte sie aller 6 Monate kontrolliert werden, denn die Entwicklung wird langsamer, variabler, individueller und zeitlich gespreizter. Ab dem zweiten Lebensjahr reicht die Untersuchung einmal jährlich im Zeitraum von 2 Monaten vor und 2 Monaten nach dem Geburtstag.

Beim Rückstand eines Pfades und sonst gesunder unauffälliger Entwicklung ist kein Handlungsbedarf, aber das Kind muss weiter unter Beobachtung stehen. Ist die Verzögerung in mehreren Bereichen auffällig, muss sofort der/die Arzt/Ärztin konsultiert werden.

Die „Grenzsteine der Entwicklung“ geben mögliche Hinweise auf Entwicklungsrisiken und Anhaltspunkte dafür, ob die individuelle Entwicklung mit allen Stärken und Schwächen im Normalbereich verläuft. Der Vorteil der Grenzsteine ist, dass in Entwicklungsgesprächen über viele Entwicklungsbereiche gesprochen werden kann (vgl. Michaelis, R. (2006); S. 210 – 213; Mienert, M.; Vorholz, H. (2007); S. 99 – 101).

4 Zusammenhang von den Ansätzen der kognitiven und emotionalen Entwicklung mit dem Hintergrundwissen zu „problematischer“ Entwicklung in Entwicklungsgesprächen

Meine Ausgangsfragen, einmal zu Grundaussagen von zwei Entwicklungstheorien und zum Anderen wie mit „problematischer“ Entwicklung in Elterngesprächen umgegangen wird, stehen an sich nicht miteinander in Verbindung. Die Entwicklungstheorien habe ich ins Auge gefasst, weil ich die Entwicklungsschritte des Nachwuchses in der Verwandtschaft verfolgen wollte und wissen wollte, wie es von der Vielzahl von Forschern aufgezeigt wird.

Die „problematische“ Entwicklung hat mein Interesse während des Praktikums in der integrativen Kindertagesstätte geweckt. Eine große Anzahl der Kinder zeigten Verzögerungen in ihrer Entwicklung und mich interessierte wann Entwicklungsverzögerungen zu einem Problem werden, im Sinne von wann ist das Kind gefährdet Schäden davon zu tragen und wann muss etwas dagegen getan werden. Dennoch gibt es eine Verbindung zwischen beiden, diese möchte ich im nächsten Abschnitt reflektieren.

Die von mir ausgewählten *Ansätze der kognitiven und emotionalen Entwicklung* treffen generelle und auf viele Funktionsbereiche (kognitive Prozesse, Emotionen, Motorik, Sprache) verallgemeinerte Aussagen zu Entwicklungsveränderungen. Sie zeigen auf, was Kinder in einem bestimmten Alter erlernen können, gehen aber ebenso auf die Beschränkungen ein, die im Laufe der Entwicklung auftreten und die durch die Erweiterung von Kompetenzen allmählich wieder abgebaut werden. Sie beziehen in ihre Betrachtungen die Auswirkungen, der kindlichen Erfahrungen aus der Umwelt, auf die Entwicklung mit ein.

Die verschiedensten Kompetenzen werden Schritt für Schritt aufgebaut und erweitert. Entwicklungstheorien beleuchten, wie die Entwicklung voranschreitet und wann und wodurch sich die einzelnen Kompetenzen ausbauen.

Im Verhältnis dazu gibt es die „*problematische*“ *Entwicklung*, die von der Gesellschaft als solche betrachtet wird, weil sie nicht der „Normalentwicklung“ entspricht. Gemeint ist damit, das was ein Kind nicht kann. Vorsicht ist bei Entwicklungsauffälligkeiten geboten, denn manche sind nur vorübergehend vorhanden und somit nicht als „problematisch“ zu betrachten.

Entwicklungstheoretiker sprechen über das was ein Kind in einem bestimmten Alter können könnte, über Entwicklungen von verschiedenen Kompetenzen. Kein Forscher spricht aber in diesem Zusammenhang von „problematischer“ Entwicklung. Aus welchem Grund also, wird von der Gesellschaft eine Entwicklung als „problematisch“ bezeichnet? Eine Entwicklung ist dann „normal“, wenn ein Kind in der Masse nicht auffällt, eben so entwickelt ist, wie die anderen auch. Ist das bei der Entwicklung eines Kindes nicht der Fall, fällt es aus dieser „Definition“ raus und wird als „unnormal“, „auffällig“ oder „problematisch“ eingestuft. Ich könnte mir auch vorstellen, dass „problematisch“ deswegen gewählt wurde, weil gesellschaftlich betrachtet, mit alltäglichen Mitteln nichts dagegen getan werden kann und das „unheimlich“ auf die Bevölkerung wirkt.

Eine besondere Herausforderung stellen *Entwicklungsgespräche* dar. Sie beinhalten nur die Gesamtentwicklung des Kindes. Im Vordergrund stehen die „normal“ entwickelten Bereiche, nicht die auffällig gewordenen. Entwicklungsrisiken und -störungen müssen trotzdem angesprochen werden, denn nur so wird nach Absprache mit den Eltern ein individuelles Förderangebot für das Kind möglich.

Der Maßstab der ErzieherInnen liegt zum Einen bei den anderen Kindern, zum Anderen beim Verlauf der individuellen Entwicklung des Kindes. Offensichtlich trägt auch die Intuition von ErzieherInnen und Eltern dazu bei, dass die Entwicklung als „normal“ eingestuft wird. Wenn sie denken, dass bei dem Kind alles in Ordnung ist, dann ist es „normal“ entwickelt.

Einen eigenständigen Maßstab, unabhängig von Intuition und der gesellschaftlich definierten „Normalentwicklung“, versuchen Mienert und Vorholz in dem sie sagen, dass ein Kind auch dann „normal“ entwickelt ist, wenn es sich wohlfühlt, es ist also selbst Maßstab seiner Normalität. Zum Einen finde ich diese Sichtweise sehr gut, weil die Entwicklung nur anhand des Individuums betrachtet wird. Andererseits frage ich mich, ob sich das Kind auch später noch wohlfühlt. Spätestens in der Schule, wenn es von den anderen Kindern gehänselt wird, weil es anders ist als die anderen, kann ich mir nicht vorstellen, dass es sich da noch wohlfühlt.

Eine Einschätzung des Entwicklungsstandes und die „Grenzsteine der Entwicklung“, die sich an 90% bis 95% der unauffällig entwickelten Kinder orientieren, sollten in einem Gespräch nur anklingen, nicht die Oberhand gewinnen, das Gespräch ist schließlich keine Stärken- und Schwächenanalyse. Die Bewertung und Einschätzung einer Situation mit dem Kind bleiben außen vor. Eine „problematische“ Sachlage wird immer anhand von persönlicher Wahrnehmung geschildert.

Hier wird deutlich, dass Entwicklungsgespräche sowohl Entwicklungstheorien, in Form von, was kann das Kind schon, als auch „problematische“ Entwicklung beinhalten. Wobei das Können des Kindes vordergründig sein soll und die auffälligen Entwicklungsbereich zwar angesprochen werden müssen, aber nur um ein individuelles Förderangebot für das Kind aufzustellen und nicht irgendwem die Schuld zu zuweisen.

Um die kindliche Entwicklung als „problematisch“ einstufen zu können, sind meiner Meinung nach Entwicklungstheorien notwendig. Die Theorien zeigen wie sich ein Kind entwickelt und was es in welchem Alter können könnte. Würde es diese nicht geben, könnte auch nicht gesagt werden, dass ein Kind eine „problematische“ Entwicklung durchläuft, weil kein Maß für die Entwicklung vorhanden wäre.

Die Bezeichnung „problematische“ Entwicklung kann ich nicht vertreten, denn wenn von einer solchen Entwicklung bei einem Kind die Rede ist, ist es die subjektive Meinung derer, die das Kind beobachten. Meiner Meinung nach kann, wenn überhaupt, erst dann von einer „problematischen“ Entwicklung gesprochen werden, wenn durch Fachleute Untersuchungen mit dem Kind durchgeführt worden und diese feststellen, dass die kindliche Entwicklung nicht nur in einem Entwicklungsbereich verzögert ist. Aber wie führen Fachleute diese Untersuchungen durch und woran orientieren sie sich? Möglich ist hier, dass sie Entwicklungstheorien zu Rate ziehen.

5 Quellenverzeichnis

Literaturangaben

Ahnert, L. (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter 6 Jahren, Band 1 (S. 22 – 28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.) (2006): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

DeLoache, Eisenberg, Siegler (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. München: Spektrum Akademischer Verlag.

Groot-Wilken, B.; Warda, L. (2007): Entwicklungsgespräche in Kindergarten und KiTa vorbereiten, durchführen, dokumentieren. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Jovanovic, B.; Schwarzer, G. (2007): Kleinkindalter. In: Hasselhorn, Schneider (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie (S. 153 – 161). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Leupold, Eva Maria (1995): Handbuch der Gesprächsführung. Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten. 9. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Mähler, C. (2007): Kindergarten- und Vorschulalter. In: Hasselhorn, Schneider (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie (S. 164 – 172). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Michaelis, R.(2006): Die ersten fünf Jahre im Leben eines Kindes. Wie sich ihr Kind entwickelt – vom Baby bis zum Vorschulkind. Wie Sie das individuelle Entwicklungstempo erkennen. München: Knaur Ratgeber Verlag.

Mienert, M.; Vorholz, H. (2007): Gespräche mit Eltern. Entwicklungs-, Konflikt- und Informationsgespräche. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Schnabel, Michael (2008): Das Elterngespräch im Kindergarten erfolgreich vorbereiten, durchführen und auswerten. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.

Sonstige Quellen

Stangl, Werner: Der Egozentrismus des Kindes. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/Egozentrismus.shtml>, verfügbar am 27.11.2009

Stangl, Werner: Unangemessene Generalisierungen im voroperatorischen Stadium. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/Voroperatorisch.shtml>, verfügbar am 27.11.2009

Stangl, Werner: Kritik an der Theorie der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/Piagetkritik.shtml>, verfügbar am 27.11.2009

6 Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Ort, Datum

Unterschrift